Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro ISN : 9635
Centre d'intérêt : 040

Martin Verenka, Nicole.

La preuve de l'incompétence d'un enseignant devant les tribunaux d'arbitrage de la Province de Québec / par Nicole Martin Verenka. -- [Montréal?] : N. Martin Verenka, 1984.
[334] f. ; 28 cm.

"Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. à la fin du v.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Compétence de l'enseignant * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Incompétence de l'enseignant * Preuve (Droit) * Arbitrage des griefs

L'objectif principal de ce projet d'intervention est d'indiquer aux directeurs d'école de la Commission scolaire Honoré-Mercier une démarche à suivre pour l'élaboration de la preuve de l'incompétence d'un enseignant en vue de sa présentation en arbitrage de grief. L'étude consiste ainsi à rassembler les informations nécessaires à l'établissement de la preuve d'incompétence en découpant des sentences arbitrales en éléments de preuve. L'étude est limitée par la jurisprudence pédagogique uniquement. Le sujet est d'abord abordé en considérant l'environnement scolaire, soit psychologique, soit physique. On traite également de la rationalisation des ressources humaines par la qualification et le perfectionnement des enseignants ainsi que la répartition des tâches des enseignants et des clientèles d'élèves. Ensuite, on examine les activités d'enseignements sous l'angle de la pédagogie, de la discipline et de l'évaluation des élèves. Puis on discute de l'observation de l'enseignant en classe, de la relation d'aide à l'enseignant en difficulté et de son évaluation. Finalement, on analyse les mesures administratives applicables puis la préparation et la présentation de la preuve de l'incompétence pédagogique en arbitrage de grief.

Type de document :

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

9635

LA PREUVE DE L'INCOMPETENCE D'UN ENSEIGNANT DEVANT LES TRIBUNAUX D'ARBITRAGE DE LA PROVINCE DE QUEBEC

PAR

NICOLE MARTIN VERENKA

(TEMPS PARTIEL)

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP

EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE

EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Février 1984

INT
971

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LA PREUVE DE L'INCOMPETENCE D'UN ENSEIGNANT DEVANT LES TRIBUNAUX D'ARBITRAGE DE LA PROVINCE DE QUEBEC

PAR

NICOLE MARTIN VERENKA

(TEMPS PARTIEL)

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Février 1984

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION
2006324

REMERCIEMENTS

Nos sincères remerciements à:

Deo LEDOUX, professeur de Droit des relations du travail
à l'Ecole nationale d'administration publique
et directeur académique de ce projet d'intervention;

Pierre PREVOST, directeur des services au personnel de la
Commission scolaire régionale Honoré-Mercier
et mandataire de cet organisme pour ce projet.

Nous témoignons également notre gratitude aux personnes suivantes pour leurs nombreuses suggestions et précieux commentaires:

Yvon ARCHAMBAULT, directeur d'école de la C S R Honoré-Mercier;
Christine CUERRIER, psychologue de la C S R Honoré-Mercier;
Nasfi DIOUD, conseiller en mesure et évaluation de la
C S R Honoré-Mercier;
Réal de GUIRE, président de la Fédération québécoise des
directeurs d'école;
Jean-Guy GRONDIN, directeur d'école de la C S
St-Jean-sur-Richelieu;
Emile VERENKA, enseignant de la C S C M;
grand merci également à un président d'un syndicat d'enseignants qui désire rester anonyme. Outre ces personnes, plusieurs fonctionnaires du M E Q ainsi que des professeurs des facultés des sciences de l'éducation nous ont apporté leur aide et nous leur en sommes reconnaissant.

TABLE DES MATIERES

iii Table des matières

iv Liste des tableaux

1,0 Introduction

1,10 Problématique

1,20 Mandat du projet d'intervention

1,30 Objectifs du projet d'intervention

1,40 Contenu et structure du rapport

2,0 Définition du problème

2,10 Historique du problème

2,20 Situation organisationnelle

2,30 Formulation du problème

2,40 Importance du sujet

2,50 Objectifs et but de l'étude

3,0 Formulation du cadre conceptuel et méthodologie

3,10 Le cadre juridique

3,11 Sentences arbitrales

3,20 Un problème de gestion des ressources humaines

3,30 Articulation du cadre d'intervention

3,40 Développement d'une grille d'analyse

3,41 Reformulations diverses de l'incompétence des enseignants

3,50 Méthodologie utilisée

3,60 Limites de l'étude

4,0 L'environnement scolaire

4,10 L'environnement psychologique

4,11 La personnalité de l'enseignant

4,12 Les valeurs de l'enseignant

4,13 Lien entre chacune des dimensions de l'éducation

4,14 Les attitudes de l'enseignant

4,15 Les comportements de l'enseignant

4,16 Le stress chez les enseignants

4,17 Le militantisme syndical des enseignants

4,20 Environnement physique

5,0 Rationalisation des ressources humaines

5,10 La répartition des tâches des enseignants

5,11 Deux mesures de l'assignation des tâches d'enseignement

5,20 Qualification professionnelle de l'enseignant

5,21 Formation-probation

5,22 Brevets d'enseignement

5,23 Situation pédagogique

5,24 Sélection-engagement

5,30 Perfectionnement des enseignants

5,40 Circonstances historiques

5,50 Clientèles d'élèves

6,0 Activités pédagogiques

6,10 Finalité et buts de l'éducation

6,11 Activités pédagogiques

6,12 La théorie de Bloom

6,13 Mesures du processus pédagogique

6,20 La discipline

6,21 Facettes du problème de discipline

6,22 Expulsion d'un cours

6,30 Evaluation des élèves

6,31 Points soulevés dans la jurisprudence

7,0 Evaluation des enseignants

7,10 Buts de l'évaluation

7,11 Critères d'évaluation

7,12 Problèmes que cause l'évaluation

7,13 Entraves à l'évaluation et à la supervision de l'enseignement par le directeur

7,14 Evaluation de la performance du professeur

7,20 Auto-évaluation de l'enseignant

7,30 L'observation en classe

7,31 Buts de l'observation clinique

7,32 Le micro-enseignement

7,33 Analyse des interactions

7,34 Rapport d'observation par le directeur

7,35 L'appréciation par objectifs

7,36 Evaluation de la performance

7,40 Relation d'aide

7,50 Evaluation administrative

7,51 Méthodes d'évaluation non recommandées.

7,52 La méthode des incidents critiques

7,53 Les résultats scolaires des élèves

8,0 Mesures administratives

8,10 Mesures disciplinaires

8,11 Rapports d'appréciation

8,12 Mesures disciplinaires (application)

8,20 Sanctions

8,21 Suspension

8,22 Non-rengagement

8,23 Congédiement

8,24 Double sanction

8,25 Difficultés relatives au congédiement

9,0 Grief d'incompétence

9,10 Préparation de la preuve

9,11 Qualité de la preuve

9,12 Assemblage de la preuve

9,13 Critères d'évaluation du rapport d'incompétence de l'enseignant, par le tribunal d'arbitrage

9,14 Document-synthèse

9,20 Le grief d'incompétence

9,21 Confrontation entre le syndicat et la commission sc.

9,22 Les parties à l'arbitrage

9,23 Difficultés particulières relatives à la jurisprudence arbitrale

9,24 Déroulement de l'arbitrage de grief

9,25 Dissidence de la partie patronale, grief 01-645

10,0 Recommandations

11,0 Conclusion

Appendices

A Résumé des sentences arbitrales

B Sur l'environnement psychologique (S A)

C Sur les attitudes et les comportements des professeurs (S A)

D Valeurs et autres notions

E Satisfaction à l'égard de la tâche

F Auprès des professeurs le directeur doit:

G Sur l'environnement physique (S A)

H Utilisation et production du matériel didactique

I Sur la rationalisation des ressources humaines (S A)

J Les composantes du système de probation des enseignants

K Sur les circonstances historiques (S A)

L Sur la clientèle (S A)

M Objectifs institutionnels de direction

N Les comportements efficaces de l'enseignant

O Les comportements inefficaces de l'enseignant

P Les habiletés à développer pour l'enseignement

Q Sur la pédagogie (S A)

R Sur la discipline (S A)

S Principes et objectifs relatifs à la discipline

T Rôle du directeur d'école -vie étudiante et discipline

U Séquence d'interventions possibles face à un cas d'élève

W Comportements d'élèves

X Causes d'absences d'un élève

Y A faire ou à ne pas faire en matière de discipline

Z Techniques de maintien de la discipline

Appendices (suite)

AA Procédures de modification d'un comportement

BB Exemple d'application des techniques de modification du comportement

CC Analyse de l'attitude par rapport au travail

DD Analyse de l'attitude de l'élève vis-à-vis l'éducateur

EE Analyse des attitudes envers les autres élèves

FF Questionnaire d'évaluation de comportement

GG Les habiletés à développer pour l'évaluation des élèves

HH Sur l'évaluation des élèves (S A)

II Guide de révision d'une épreuve

JJ La démarche évaluative

KK Caractéristiques des questions

LL Lexique sommaire

MM Avantages d'un système d'évaluation continue de rendement

NN Etapes préalables à la mise en application d'une évaluation individuelle

OO Programme d'évaluation des enseignants

PP Evaluation des instruments de mesure

QQ Eléments d'évaluation de l'enseignement

RR Auto-évaluation de l'enseignant sur la perception de soi

SS Auto-évaluation de l'enseignant sur la perception des élèves

TT Faites votre évaluation

UU Processus d'interaction

VV Rapport d'observation de la classe

WW Fiche d'observation et liste des critères opérationnels

XX Observation sur l'attention que l'enseignant porte à chaque élève

Appendices (suite)

YY Répertoire de comportements

ZZ Comment décrire les comportements qu'un enseignant doit démontrer dans sa performance

AAA Evaluation de l'enseignement

BBB Formule d'évaluation de l'enseignement (exercices)

CCC Système pour analyser la conférence de supervision

DDD Auto-évaluation de l'enseignant sur ses relations avec les élèves

EEE Sur la relation d'aide (S A)

FFF Pour exercer une véritable relation d'aide

GGG Exemple de relation d'aide apportée à un enseignant

HHH Questionnaire aux étudiants

III Résumé des stratégies de motivation de l'élève

JJJ Sur l'observation, les rencontres et les mesures disciplinaires (S A)

KKK Sur les relations de travail et les sanctions (S A)

LLL Sur la qualité de la preuve (S A)

MMM Sur la compétence (S A)

NNN Sur les interventions de parents et d'élèves (S A)

OOO Sur des témoins (S A)

Bibliographie

Appendices (suite)

YY Répertoire de comportements

ZZ Comment décrire les comportements qu'un enseignant doit démontrer dans sa performance

AAA Evaluation de l'enseignement

BBB Formule d'évaluation de l'enseignement (exercices)

CCC Système pour analyser la conférence de supervision

DDD Auto-évaluation de l'enseignant sur ses relations avec les élèves

EEE Sur la relation d'aide (S A)

FFF Pour exercer une véritable relation d'aide

GGG Exemple de relation d'aide apportée à un enseignant

HHH Questionnaire aux étudiants

III Résumé des stratégies de motivation de l'élève

JJJ Sur l'observation, les rencontres et les mesures disciplinaires (S A)

KKK Sur les relations de travail et les sanctions (S A)

LLL Sur la qualité de la preuve (S A)

MMM Sur la compétence (S A)

NNN Sur les interventions de parents et d'élèves (S A)

OOO Sur des témoins (S A)

Bibliographie

LISTE DES TABLEAUX

1- Système rationnel de gestion intégré dans son environnement
2- Composantes du système d'éducation
3- Commission scolaire - organigramme
4- Les axes de participation
5- Modèle d'action pédagogique intégrée
6- L'école - composantes de la structure organisationnelle
7- La fonction du directeur d'école
8- Carences de l'enseignant
9- Acteurs en interaction dans les sentences arbitrales
10- Environnement scolaire
11- Séquence d'événements précédant le grief
12- Modèle théorique de Bloom
13- Schema du processus d'évaluation continue
14- Classe laboratoire de micro-enseignement
15- Catégories pour l'analyse de l'interaction
16- Modèle de processus d'évaluation de la performance de l'enseignant
17- Evaluation par l'enseignant du suivi de l'observation en classe donné par le directeur
18- Assemblage de la preuve d'incompétence pédagogique

1

INTRODUCTION

- problématique
- mandat du projet d'intervention
- objectifs du projet d'intervention
- contenu et structure du rapport

1,1 PROBLEMATIQUE

Le sujet de notre étude est essentiellement la définition de l'incompétence d'un enseignant. Nous verrons plus loin les trente-six façons dont on l'a décrite dans les sentences arbitrales.

Cependant, il ne suffit pas de définir l'incompétence, il faut également la prouver. Comment est-ce possible alors que l'enseignant est invisible, inaccessible derrière la porte fermée de sa classe?

En plus d'être un exercice difficile, monter la preuve d'incompétence d'un enseignant répugne aux administrateurs scolaires: le directeur des services au personnel fait figure d'accusateur et le directeur d'école, de délateur.

L'étanchéité de la convention collective et la non-application de la politique d'évaluation des enseignants de la Commission scolaire, souvent sous la pression syndicale, constituent une source d'obstacles.

Il est plus facile d'espérer que l'enseignant en difficulté, par quelque miracle, sera en surplus d'effectifs, en disponibilité ou qu'il demandera une mutation. S'il enseigne depuis 15 ou 20 ans, comment prouver tout à coup qu'il est incompétent?

1,2 MANDAT DU PROJET D'INTERVENTION

"Le projet d'intervention est une activité obligatoire et personnelle de l'étudiant de l'Ecole nationale d'administration publique qui consiste en une démarche auprès d'un organisme publique dans le but de faire l'analyse d'une situation et de formuler des propositions à l'organisme commanditaire. Le projet d'intervention résulte en un document public qui doit satisfaire à la fois l'organisme commanditaire, l'E N A P et l'étudiant." (1)

À l'intention des directeurs d'école de la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier, nous traiterons de "LA PREUVE DE L'INCOMPÉTENCE D'UN ENSEIGNANT DEVANT LES TRIBUNAUX D'ARBITRAGE DE LA PROVINCE DE QUÉBEC". (Nous souhaitons ardemment que d'autres personnes poursuivent cette recherche.)

Le mandat de ce projet d'intervention est de démontrer que d'établir la preuve de l'incompétence d'un enseignant n'est pas une mission impossible, en analysant la jurisprudence en la matière et en proposant une solution à cet important problème de gestion des ressources humaines.

(1) C. Angers et G. Etnier, Le projet d'intervention: exigences et structure, E N A P, Mars 1981.

1,3 OBJECTIFS DU PROJET D'INTERVENTION

L'objectif principal de ce projet d'intervention est d'indiquer aux directeurs d'école de la Commision scolaire Honoré-Mercier une démarche à suivre pour l'élaboration de la preuve de l'incompétence d'un enseignant en vue de sa présentation en arbitrage de grief.

Les objectifs secondaires sont de deux ordres. Le premier en est un d'information:

- de fournir au directeur d'école tous les éléments nécessaires à l'établissement de la preuve de l'incompétence d'un enseignant.

Le deuxième se veut un objectif de formation:

- de développer chez le directeur d'école, ses habiletés à monter la preuve de l'incompétence d'un enseignant en suivant la démarche proposée dans ce projet d'intervention.

Nous sommes d'avis que ce projet d'intervention pourrait motiver le directeur d'école à utiliser ses habiletés pour monter la preuve de l'incompétence d'un enseignant.

1,4 CONTENU ET STRUCTURE DU RAPPORT

	Définition du problème	chapitre 2
	Formulation du cadre conceptuel et méthodologie	chapitre 3
Composantes de la preuve	Environnement scolaire	chapitre 4
	Rationnalisation des ressources humaines	chapitre 5
	Activités pédagogique	chapitre 6
	Evaluation des enseignants	chapitre 7
	Mesures administratives	chapitre 8
	Grief d'incompétence	chapitre 9

Les nombreux appendices aux chapitres fourniront au directeur les outils indispensables et pour la plupart introuvables, surtout en francais, à la démarche proposée.

Dans les pages BLEUES sont regroupés les extraits de sentences arbitrales pertinents au sujet du chapitre dont ils sont l'appendice.

Dans les pages JAUNES grilles et outils d'évaluation sont facilement repérables lors de l'assemblage de la preuve.

Dans les pages ROSES, le directeur trouvera un certain nombre d'objectifs institutionnels de direction, de comportements souhaitables et de démarches de relation d'aide.

Dans le but d'éliminer les parenthèses encombrantes, nous vous prions de considérer l'emploi du mot "directeur d'école" dans un sens neutre.

L'Office de la langue française recommande l'utilisation des termes "instituteur" et "institutrice" pour désigner l'enseignant(e) de l'école primaire. À l'instar de la Loi de l'Instruction publique, nous les avons évités.

Quoique ce même Office préconise le féminin "professeuse" - enseignante de l'école secondaire ou enseignante spécialiste, nous référerons aux deux niveaux par "enseignant" et le terme familier "prof" (dans le dictionnaire). Notons également que "élève" s'applique aux niveaux élémentaire et secondaire.

Nous nous en tiendrons à la pratique courante de la langue.

2

DEFINITION DU PROBLEME

- historique du problème
- situation organisationnelle
- formulation du problème
- importance du sujet
- objectifs et but de l'étude

2,1 HISTORIQUE DU PROBLÈME

Rappelons-nous la boutade de Georges Bernard Shaw: "Qui ne peut pas, enseigne"!

Ce fut le cas de plus d'un, durant les années 60 et même avant, alors que le système scolaire du Québec faisait face à une pénurie d'enseignants.

Le manque de formation pédagogique ne fait certes pas des incompétents de tous ces gens qui sont entrés dans la profession à cette époque mais la porte d'entrée était beaucoup trop large et c'est pourquoi, en grande partie, nous nous retrouvons encore aujourd'hui devant des enseignants avec beaucoup d'expérience mais perpétuellement en difficulté dans leur classe!

D'autres enseignants plus anciens ou plus jeunes éprouvent également des difficultés qui originent soit dans leur recrutement, leur formation ou leur probation, ce que nous tenterons de démontrer.

Ils sont dans le système: ce que nous en ferons, ou plutôt ce que nous pourrons en faire relève de la gestion des ressources humaines et de la convention collective. Souhaitons-nous bonne chance!

2,2 SITUATION ORGANISATIONNELLE

Le directeur d'école est désigné par la convention collective comme le représentant de la Commission scolaire dans une école où il assume au nom de celle-ci, toute l'autorité qu'elle peut lui déléguer.

Qu'arrive-t-il lorque le directeur constate qu'un enseignant est incompétent ou incapable d'enseigner?

Le directeur d'école représente la Commission scolaire qui a le devoir, de par la Loi de l'Instruction publique de résilier l'engagement d'un enseignant, pour cause d'incapacité, de négligence à remplir ses devoirs, d'insubordination, d'inconduite ou d'immoralité. Pour ces motifs, également invoqués dans la convention collective, un enseignant peut être renvoyé ou non rengagé.

Le directeur général, les commissaires et le directeur des services au personnel peuvent difficilement établir sur place, les preuves incriminant l'enseignant. Cette obligation incombe au directeur d'école qui sait d'avance que la preuve d'incompétence ou d'incapacité d'enseigner est extrêmement difficile à préparer.

Il n'ignore pas non plus que les enseignants ont fréquemment gain de cause devant les tribunaux d'arbitrage.

2,3 FORMULATION DU PROBLEME

Le problème relié à l'établissement de la preuve de l'incompétence d'un enseignant en est d'abord un d'information.

Le directeur d'école, à qui il revient de monter le dossier d'incompétence de l'enseignant, ne dispose pas d'une manière facilement accessible des éléments de jurisprudence qu'il requiert.

Les outils d'évaluation de l'enseignant sont peu ou pas disponibles.

Tous les points essentiels à la préparation de la preuve et à la présentation du grief ne sont connus que des professionnels des tribunaux d'arbitrage.

Sommairement, le problème est la réticence et la non-motivation du directeur d'école à monter le dossier et la preuve de l'incompétence d'un enseignant pour la présention en grief d'arbitrage.

2,4 IMPORTANCE DU SUJET

L'importance du sujet se mesure en fonction de la gravité des réticences du directeur d'école à démontrer l'incompétence d'un enseignant. Il hésite à le faire parce que:

1- La convention collective ne lui laisse qu'une mince aire de manoeuvre dans la rationalisation des ressources humaines de son école.

2- Il est débordé, il manque de temps et de ressources pour apporter une véritable relation d'aide à l'enseignant.

3- Il craint de démotiver les autres enseignants.

4- Il veut éviter un nouvel affrontement avec le syndicat.
Il veut éviter de détériorer un "climat" d'école.

5- Il se retrouve souvent seul à tenter de prouver l'incompétence d'un enseignant. Un syndiqué craint de témoigner contre un collègue syndiqué, il a souvent plus de loyauté envers son syndicat qu'envers sa profession.

6- Il craint d'être accusé d'incompétence lui-même autant par la partie patronale que syndicale. Il n'en est qu'à ses premières armes et il devra comparaître devant des professionnels chevronnés en arbitrage de griefs où trop souvent, l'accusateur devient l'accusé!

7- Il s'avoue vaincu d'avance, il ne connaît que les retentissantes victoires du syndicat qui ne se chiffrent pourtant qu'à 50% des griefs entendus!!!

8- Il ignore la jurisprudence.

9- Ses difficultés à présenter une preuve d'incompétence relèvent en grande partie de la sémantique et de la taxonomie des domaines: - cognitif,
- affectif,
- psycho-moteur.

10-Il ne possède pas les outils pour monter le dossier d'un enseignant incompétent.

Notre sujet est donc d'une très grande importance pour toutes les commissions scolaires de la province de Québec.

il s'agit donc d'analyser ce problème administratif et de bâtir, pour les directeurs d'école, un outil leur permettant d'améliorer la présentation de la preuve d'incompétence de l'enseignant, minimisant ainsi les chances d'être déboutés en arbitrage de griefs.

La position de faiblesse de la Commission scolaire en matière de relations de travail est le résultat de la force des syndicats.

Le directeur d'école en sera-t-il toujours réduit à adresser aux enseignants en difficulté des conseils, des préceptes, des remontrances et des pieuses objurgations, alors que les enfants, le capital humain le plus précieux, sont placés en otages?

Combien de temps la convention collective des enseignants cristallisera-t-elle certaines "nullités", au grand dépit de leurs collègues, voisins de classe? Pendant combien de temps ce "bois mort" donnera-t-il un mauvais service aux élèves? Les directeurs d'école verront dans ces réflexions une motivation à remplir pleinement leur rôle de gestionnaire des ressources humaines de leur école.

Certes, il fut un temps où la chose aurait été facile: pour le commun des mortels, "l'instruisance" n'offrait que trois avantages: - signer son nom chez le notaire,
- déchiffrer son livre de messe,
- lire dans l'almanach le temps prédit,

fort heureusement d'ailleurs car l'historien Brunet nous informe que les instituteurs"étaient au bout de leur science après une ou deux années d'enseignement"!

Nous dégagerons des sentences arbitrales les éléments de la preuve de l'incompétence d'un enseignant et nous fournirons les moyens nécessaires pour les évaluer. C'est à dessein que nous n'avons pas toujours indiqué à qui s'adressent les questionnaires, car certains conviennent également à l'enseignant et aux élèves. Le directeur n'a qu'à colliger les éléments de preuve qui s'appliquent particulièrement à l'enseignant dont il doit prouver l'incompétence.

Si la tendance se maintient, la partie patronale a <u>une chance sur deux</u> de gagner sa cause... ou de la perdre, comme en font foi les sentences arbitrales dont le directeur d'école peut obtenir le résumé en s'adressant au directeur des services au personnel de sa commission scolaire.

Après cinq cycles d'observations basées sur des faits:

- observables
- vérifiables
- vérifiés
- étalés sur plusieurs mois,

si les difficultés sérieuses de l'enseignant persistent, nous sommes d'avis QU'IL FAUT DEPLOYER TOUS LES EFFORTS POUR LE FAIRE SORTIR DU SYSTEME! Cependant... qu'il ne soit pas prouvé que la partie patronale était moins bien préparée que la partie syndicale!

Même si certaines causes ont pu être gagnées tout en étant moins structurées, le directeur d'école doit monter un dossier complet. Nous essayerons justement de répondre à la question des directeurs d'école: "Comment établit-on la preuve de l'incompétence d'un enseignant"? A tout le moins, indiquerons-nous les moyens d'aider un enseignant avant d'en arriver aux mesures disciplinaires et aux sanctions et ce, en nous basant sur ce que nos collègues à la direction des écoles ont vécu avant nous!

Tel est le but de notre travail.

2,5 OBJECTIFS ET BUT DE L'ETUDE

Objectif principal:

Notre objectif principal est de fabriquer un instrument qui servira au directeur d'école à monter la preuve de l'incompétence d'un enseignant en vue de sa présentation en arbitrage de grief.

Objectifs secondaires:

a) fournir au directeur d'école les informations nécessaires à l'établissement de la preuve de l'incompétence d'un enseignant:

- découpage des sentences arbitrales en éléments de preuve
- taxonomie pertinente au sujet
- grilles: d'observation en classe
  de relation d'aide à l'enseignant
  d'évaluation de l'enseignant
  de préparation du dossier
- aires de manoeuvre à l'intérieur de la convention collective
- processus de présentation du grief d'incompétence pédagogique.

b) développer chez le directeur d'école, ses habiletés à monter la preuve de l'incompétence d'un enseignant en suivant la démarche proposée dans cette étude.

3 FORMULATION DU CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIE

- cadre juridique
- un problème de gestion des ressources humaines dans son cadre systémique
- articulation du cadre d'intervention
- développement d'une grille d'analyse
- méthodologie utilisée
- limites de l'étude

3.1 LE CADRE JURIDIQUE

Déterminons maintenant le cadre juridique du travail. Le droit du travail a un statut particulier sans être complètement autonome. Il s'inscrit dans le cadre juridique global de la société québécoise. Voici les principaux textes utilisés en arbitrage de griefs d'incompétence des enseignants et qui constituent la littérature dont nous avons fait la revue.

3,1

Texte	Article	Sujet
Code civil de la Province de Québec	2202	Attaque à la bonne foi d'une personne
Code du travail	88 à 90	Tribunal d'arbitrage
Dispositions constituant des conventions collectives liant C S pour catholiques et Ass. négociant par l'entremise de la C E Q	5-6	Mesure disciplinaire et dossier personnel
"	5-7	Renvoi
"	5-8	Non-rengagement
"	8-2	Fonction générale de l'enseignant
"	9-1	Procédure de règlement des griefs
"	9-2	Tribunal d'arbitrage

La charte des droits et libertés de la personne	16	Discrimination dans la mise à pied, suspension et renvoi
	177	Comité de plaintes
Loi sur l'Instruction publique	189	La destitution des instituteurs
"	190	Arbitrage des griefs
"	206	Brevets requis
"	208	Non-rengagement et arbitrage
Loi 71	32	Droits, pouvoirs et fonctions du directeur d'école
Sentences arbitrales	du 13 oct 70 à aujourd'hui	Ensemble des décisions prises par les tribunaux d'arbitrage et constituant la jurisprudence

Ces textes ainsi que de nombreux ouvrages sur l'évaluation constituent la littérature, la source des informations qui nous ont servi pour la rédaction de ce travail. Malheureusement, il existe très peu d'ouvrages sur l'évaluation des enseignants, particulièrement en français. On en trouvera la nomenclature dans la bibliographie.

Le directeur d'école est réticent à amorcer la préparation de la preuve de l'incompétence d'un enseignant.

Un président de syndicat de l'enseignement (anonyme pour des raisons bien évidentes!) nous confiait qu'une preuve d'incompétence bien établie par la partie patronale épargnerait un investissement considérable de temps et d'énergie au tribunal d'arbitrage et à la partie syndicale mais... la priverait par contre d'un rapport de force et possiblement d'une savoureuse victoire!

Quelles sont les chances de la partie patronale d'être déboutée en arbitrage de grief d'incompétence pédagogique?

Le tableau de la page suivante nous en donne un aperçu.

3.11 SENTENCES ARBITRALES

S A 0005	Grief maintenu		
S A 125	Grief maintenu		
S A 150			Grief maintenu en partie
S A 159	Grief maintenu		
S A 162	Grief maintenu		
S A 178		Grief rejeté	
S A 182		Grief rejeté	
S A 214			Grief maintenu en partie
S A 218		Grief rejeté	
S A 225		Grief rejeté	
S A 230	Grief maintenu		
S A 249	Grief maintenu		
S A 256	Grief maintenu		
S A 265		Grief rejeté	
S A 508	Grief maintenu		
S A 609		Grief rejeté	
S A 706		Grief rejeté	
S A 859		Grief rejeté	
S A 1154	Grief maintenu		
S A 1592		Grief rejeté	
S A 1596		Grief rejeté	
S A 1825		Grief rejeté	
S A 1886	Grief maintenu		
TOTAL 23	10	11	2

Le résumé des sentences arbitrales est en appendice A

3,3 ARTICULATION DU CADRE D'INTERVENTION

Dans ce travail, la jurisprudence de l'incompétence pédagogique constitue la trame de fond.

Avec l'éclairage de la théorie de gestion des ressources humaines, nous mettons en exergue l'importance des interrelations des composantes du système d'éducation.

Nous étudierons particulièrement la question de l'évaluation de l'enseignant ainsi que la relation d'aide à cet enseignant préalable à l'établissement de la preuve de son incompétence.

Ces démarches, nous l'espérons, pourront apporter une solution au "comment faire" de la préparation de la preuve d'incompétence pédagogique d'un enseignant.

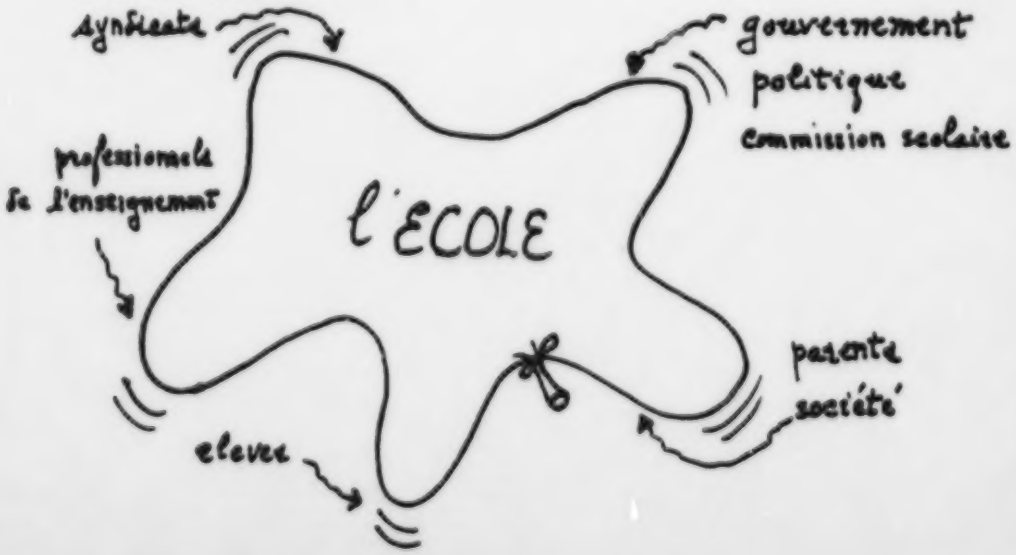
C'est en analysant la jurisprudence que nous avons élaboré la démarche à suivre que nous proposons comme solution; l'assemblage de la preuve de l'incompétence d'un enseignant en vue de sa présentation en arbitrage de grief.

3,2 UN PROBLEME DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DANS SON CONTEXTE SYSTEMIQUE

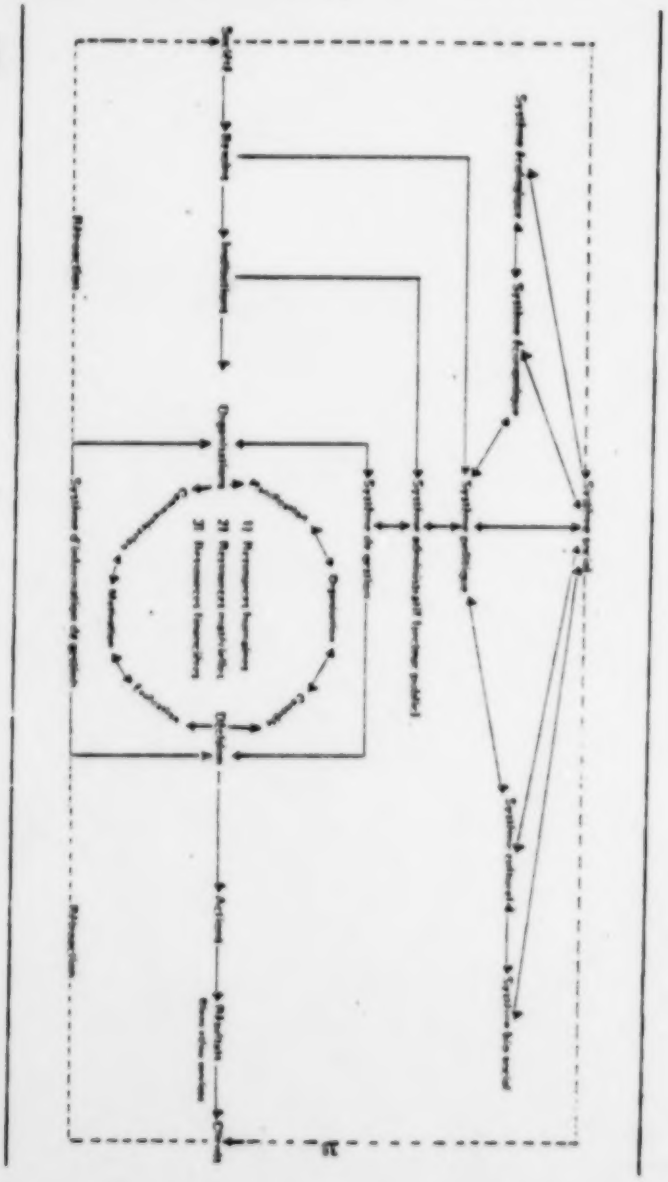
Selon Laurent Bélanger: "la gestion des ressources humaines est un ensemble d'activités qui consistent dans l'acquisition, le développement et la conservation des ressources humaines dont une organisation de travail a besoin pour réaliser ses objectifs" Etablir la preuve de l'incompétence d'un enseignant est donc un problème de gestion des ressources humaines. Il doit être solutionné par l'approche systémique.

La jurisprudence sur l'incapacité pédagogique fait souvent état des interelations des composantes du système éducatif.

Comparons l'école à un ballon comprimé. Elle est un système ouvert qui évolue dans un milieu où les intervenants sont multiples.



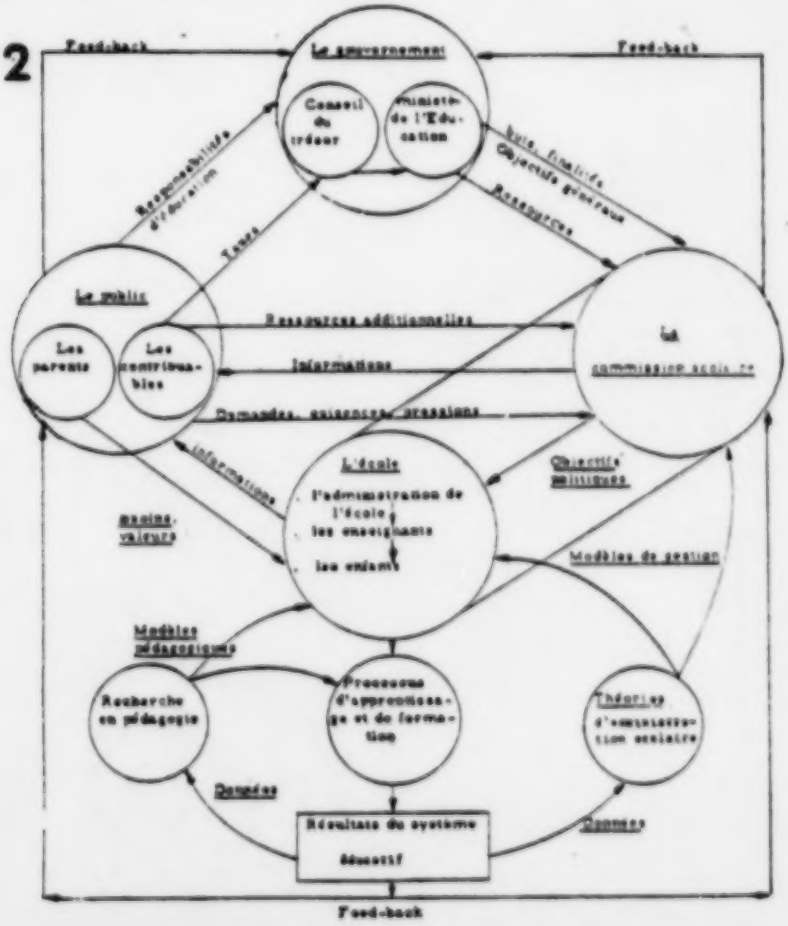
Il en découle que la gestion des ressources humaines de l'école s'inscrit dans un système rationnel de gestion intégré dans son environnement.



Tiré des notes de cours sur "Les systèmes de gestion dans le secteur public", E N A P, module 2, p. 38

Pour bien comprendre la difficulté d'établir la preuve de l'incompétence d'un enseignant, il faut considérer d'abord, le système d'éducation dans son ensemble: ses composantes et leurs interelations qui influencent la qualité de l'enseignement.

2



Tiré d'une conférence de Pierre Cholette (1975) présentée au colloque international sur l'administration de l'éducation en pays francophone, Québec, p. 14.

Les acteurs principaux de ce travail sont:

- l'enseignant dont la compétence est remise en question
- le directeur d'école qui tente de prouver l'incompétence de l'enseignant.

En étudiant l'organigramme d'une Commission scolaire, mais en regard de ce travail, nous pouvons dégager les acteurs secondaires: (voir tableau 5)

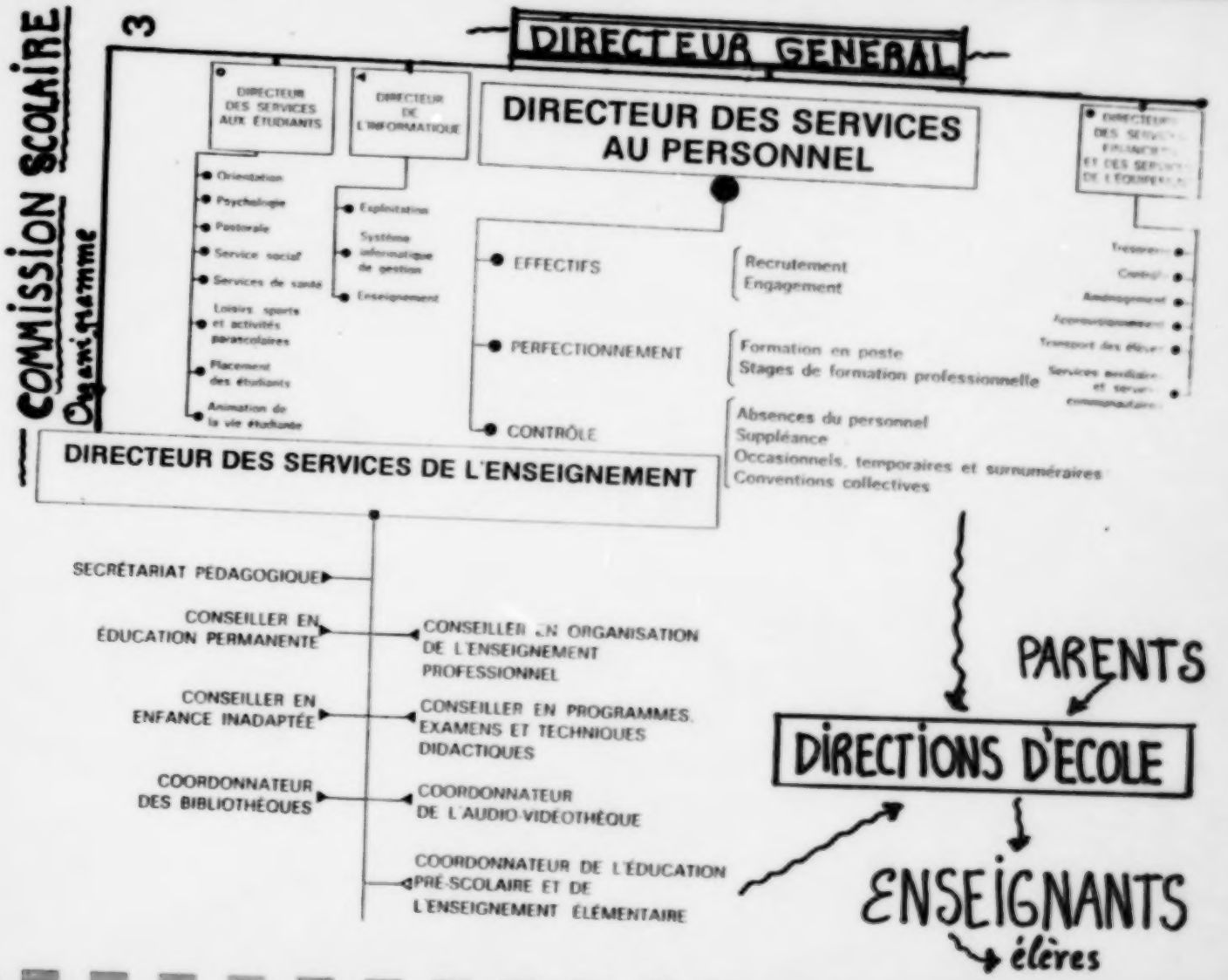
a) le directeur des services au personnel
   - qui procède au recrutement et à l'engagement des enseignants,
   - qui gère leur perfectionnement,
   - qui administre la convention collective,
   - qui aide le directeur à constituer le dossier d'incompétence de l'enseignant.

b) le directeur des services éducatifs (ou de l'enseignement)
   - qui doit assurer la qualité de l'enseignement,
   - qui doit rationaliser les ressources pédagogiques,
   - qui doit superviser le développement de la vie pédagogique.

c) les élèves qui subissent l'incompétence de l'enseignant.

d) les parents qui souffrent de la qualité des services de l'enseignant

d) le consultant qui fournit son expertise au directeur d'école et apporte une relation d'aide à l'enseignant.


COMMISSION SCOLAIRE
Organigramme
3
DIRECTEUR GÉNÉRAL
DIRECTEUR DES SERVICES AUX ÉTUDIANTS
DIRECTEUR DE L'INFORMATIQUE
DIRECTEUR DES SERVICES AU PERSONNEL
Orientation
Psychologie
Pastorale
Service social
Services de santé
Loisirs sports et activités parascolaires
Placement des étudiants
Animation de la vie étudiante
Exploitation
Système informatique de gestion
Enseignement
EFFECTIFS
Recrutement
Engagement
PERFECTIONNEMENT
Formation en poste
Stages de formation professionnelle
CONTRÔLE
Absences du personnel
Suppléance
Occasionnels, temporaires et surnuméraires
Conventions collectives
Trésorerie
Comptabilité
Aménagement
Approvisionnement
Transport des élèves
Services auxiliaires et services communautaires
DIRECTEUR DES SERVICES DE L'ENSEIGNEMENT
SECRÉTARIAT PÉDAGOGIQUE
CONSEILLER EN ÉDUCATION PERMANENTE
CONSEILLER EN ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
CONSEILLER EN ENFANCE INADAPTÉE
CONSEILLER EN PROGRAMMES, EXAMENS ET TECHNIQUES DIDACTIQUES
COORDONNATEUR DES BIBLIOTHÈQUES
COORDONNATEUR DE L'AUDIO-VIDÉOTHÈQUE
COORDONNATEUR DE L'ÉDUCATION PRÉ-SCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE
PARENTS
DIRECTIONS D'ÉCOLE
ENSEIGNANTS
élèves

Les acteurs <u>tertiaires</u> situés au sommet de la hiérarchie de la Commission scolaire:

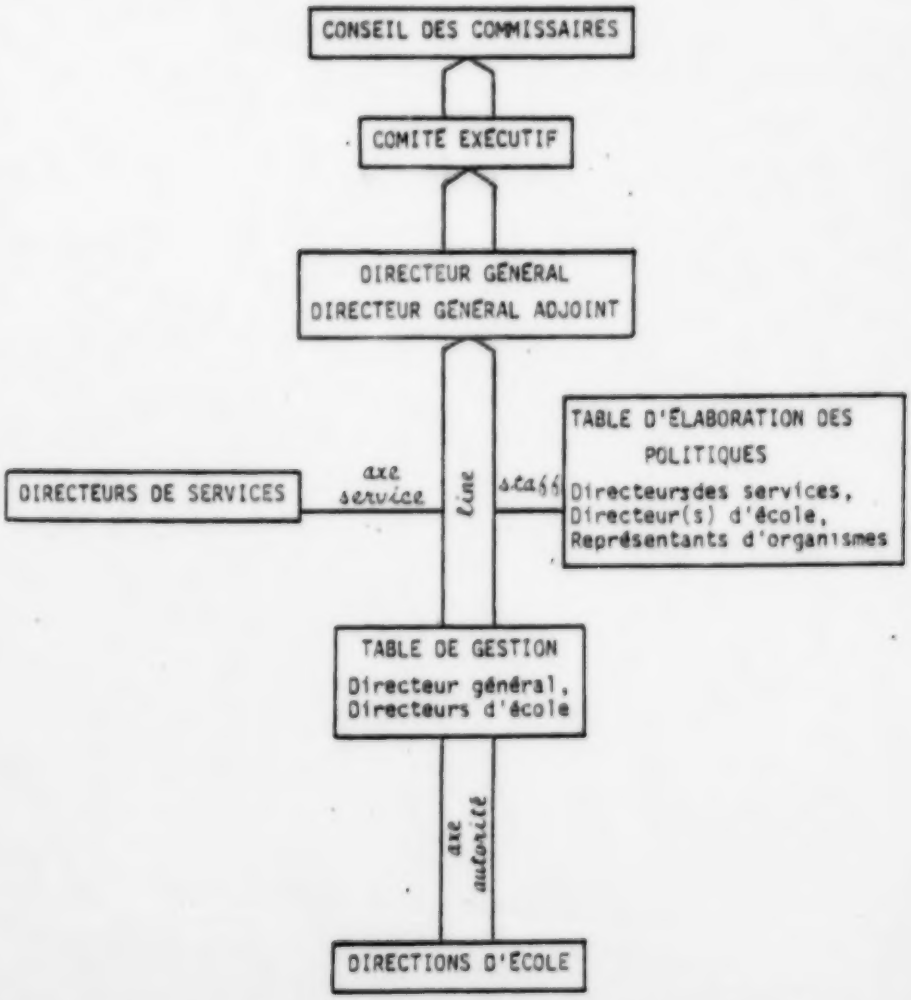
- le directeur général et
- les commissaires qui appliquent les sanctions conformément à la Loi de l'Instruction publique.

Il ne faudrait pas minimiser le rôle des autres agents de la Commission scolaire car, chaque politique, chacune de leurs décisions, ainsi que celles des acteurs de ce travail, ont un impact à court ou à long terme sur le fonctionnement d'une classe.

Elles peuvent faire l'objet d'une analyse serrée lorque l'on constitue la preuve de l'incompétence d'un enseignant, qu'il s'agisse de manuels scolaires, de programmes d'études, de régime pédagogique ou même de bâtisses.

La Commission scolaire est un système participatif engagé dans la production de services et dont voici les axes principales de participation.

4 LES AXES DE PARTICIPATION



Tiré de "Le rôle du directeur d'école secondaire polyvalente en relation avec les autres agents de l'éducation".
Rapport de séminaire de lectures de Nicole Raymond, 23 juin 1982.
Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.
Section administration scolaire.

3,4 DEVELOPPEMENT D'UNE GRILLE D'ANALYSE

Nous élaborerons une grille d'analyse en nous basant sur les 36 reformulations de l'incompétence pédagogique dans les sentences arbitrales mais auparavant tentons d'en trouver la définition nous-même.

"Les mots... ces véhicules souvent en panne!" (T. Lemoine)

Qu'est-ce que l'incompétence d'un enseignant? Question difficile, s'il en est une!

On peut tenter d'y répondre par la négative: chez la même personne, des attitudes, un manque de qualification, d'aptitudes, d'habiletés et d'expérience de l'enseignant pour satisfaire raisonnablement aux exigences minimales du travail qui lui est assigné.

On peut, dans un deuxième temps, dire de quoi elle se compose: "d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un vouloir faire". (1)

Finalement, on peut tenter de définir l'incompétence en analysant les facteurs de compétence.

CONNAISSANCE
INTERACTION
INGENIOSITE
} ——— COMPETENCE (1)

L'appréciation de la compétence d'un prof est inhérente à la mise en application de la convention collective.

---

(1) Laurent Bélanger, Gestion des ressources humaines, Gaëtan Morin et associés, Chicoutimi, Mai 1980.

REFORMULATIONS DIVERSES DE L'INCOMPETENCE DES ENSEIGNANTS DANS LES SENTENCES ARBITRALES 3,41

1- Aucun interêt pour les travaux théoriques (S A 125)

2- Connaissance et application insuffisante des principes et méthodes d'enseignement (S A 162 et 243)

3- Déficience sérieuse sur le plan de contact avec l'étudiant (S A 162)

4- Difficulté d'imposer à ses élèves une discipline sans faille (S A 508)

5- Difficulté à maîtriser correctement la pédagogie de la composition littéraire (S A 508)

6- Difficulté à transmettre l'enseignement aux élèves (S A 265)

7- Enseignement trouvé non-suffisant (S A 150)

8- Façon particulière de maintenir la discipline avec les élèves (S A 182)

9- Incapacité à maintenir un contrôle minimal sur les étudiants (S A 1825)

10- Incapacité à remplir une fonction pédagogique et éducative (S A 1886)

11- Incapacité à répondre aux exigences du poste (S A 1825)

12- Incapacité constante à maintenir la discipline et créer un climat adéquat pour dispenser son enseignement (S A 859)

13- Incapacité à assurer un climat propice à un enseignement valable (S A 249 et 1154)

14- Incapacité de faire fonctionner sa classe (S A 265)

15- Incapacité de maintenir la discipline (S A 125)

16- Incapacité de maintenir l'ordre pendant les cours (S A 256)

17- Incapacité disciplinaire (S A 218 et 609)

18- Incapacité pédagogique (S A 214, 230, 609 et 1154)

19- Incapacité de s'adapter aux divers dérangements dans le travail (S A 249)

20- Incapacité de susciter chez des élèves quelque intérêt que ce soit pour ses cours et un travail productif (S A 218)

21- Incompétence pédagogique (S A 218)

22- Indiscipline presque continuelle des élèves (S A 265)

23- Inhabilité de s'adapter facilement aux circonstances spéciales (S A 1592)

24- Langage abusif à l'égard des étudiants (S A 256)

25- Manque de discipline (S A 218)

26- Manque d'imagination, de créativité et d'initiative dans la préparation et l'organisation de l'enseignement (S A 249)

27- Manque d'initiative et d'adaptation (S A 218)

28- Méthodes disciplinaires inadéquates (S A 256)

29- Méthodes pédagogiques inadéquates (S A 256)

30- Négligence à remplir ses devoirs (S A 214 et 706)

31- Non-maintien de la discipline (S A 0005)

32- Pertes sérieuses de temps par les élèves (S A 265)

33- Possibilités disciplinaires limitées (S A 125)

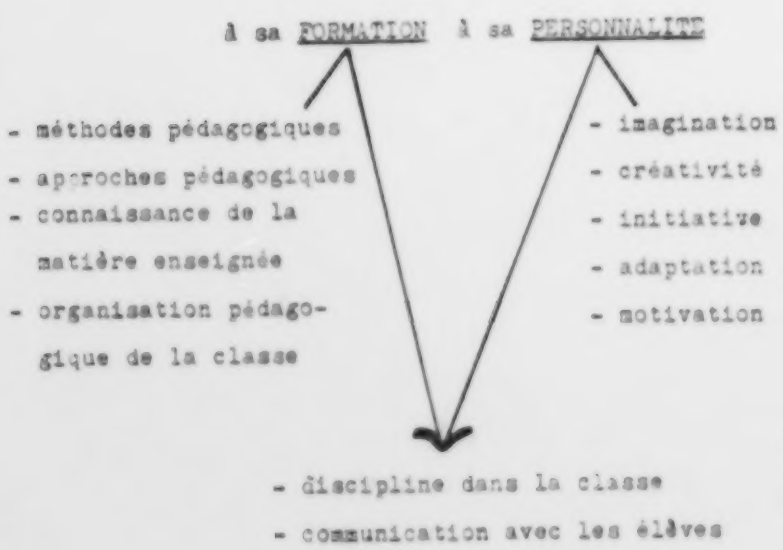
34- Préparation de cours déficiente (S A 162)

35- Préparation de cours inadéquate (S A 265)

36- Qualité de l'enseignement de • (S A 182)

Les griefs d'incompétence sont donc principalement logés sur les points suivants:

8 CARENCES DE L'ENSEIGNANT reliées à



Ce travail portant sur l'établissement d'une preuve d'incompétence, nous nous attacherons particulièrement à ces éléments. L'étude de toutes les facettes du problème de l'incompétence pédagogique devrait s'inscrire dans une autre recherche.

Ayant identifié par les formulations des griefs d'incompétence pédagogique les carences reliées à la formation et à la personnalité de l'enseignant, nous en dégageons les facteurs d'incompétence pédagogique suivants:

- l'environnement scolaire
- la rationalisation des ressources humaines
- les activités pédagogiques
- l'évaluation des élèves.

À la lumière de la jurisprudence nous examinerons également les processus:

- d'évaluation de l'enseignant
- d'application de mesures administratives
- de présentation d'un grief d'incompétence.

3,5 METHODOLOGIE UTILISEE

Nous avons choisi comme méthode de travail,de disséquer les sentences arbitrales afin d'en détacher le plus d'éléments possibles d'analyse:

a) de l'incompétence d'un enseignant,

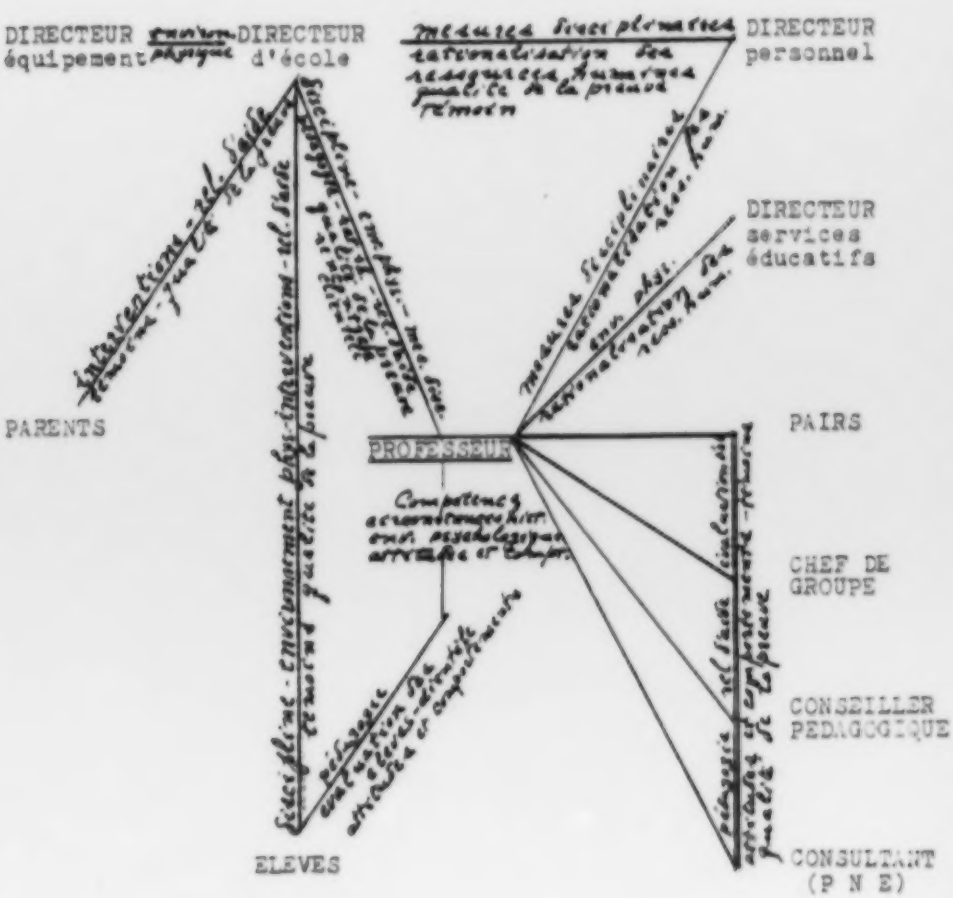
b) de la preuve de l'incompétence d'un enseignant.

Cette méthode souligne d'une manière évidente toute l'emphase que la partie patronale accorde à l'environnement et à la relation d'aide <u>préjudiciable</u> au grief d'incompétence pédagogique.

C'est le découpage des sentences arbitrales qui nous fournit les composantes de la preuve de l'incompétence d'un enseignant. A notre connaissance, aucun autre ouvrage a traité ce problème avec cette approche.

Avant d'entreprendre l'analyse des composantes de la preuve d'incompétence, examinons le tableau suivant afin de nous convaincre de l'importance des interactions des acteurs du travail.

9 ACTEURS EN INTERACTION DANS LES EXTRAITS DE SENTENCES ARBITRALES



3,6 LIMITES DE L'ETUDE

Notre étude est limitée par la jurisprudence sur L'INCOMPETENCE PEDAGOGIQUE uniquement. Elle porte sur les résumés des sentences # 0005 à # 1825 qui traitent de l'incompétence pédagogique d'un enseignant et de nul autre sujet.

Le découpage que nous avons fait de ces sentences arbitrales délimite le contenu de notre étude.

Par conséquent, nous aborderons le sujet en considérant l'environnement scolaire, soit psychologique, soit physique.

Nous traiterons également de la rationalisation des ressources humaines par la qualification et le perfectionnement des enseignants ainsi que le répartition des tâches des enseignants et des clientèles d'élèves.

Ensuite, nous examinerons les activités d'enseignement sous l'angle de la pédagogie, de la discipline et de l'évaluation des élèves.

Nous discuterons de l'observation de l'enseignant en classe, de la relation d'aide à l'enseignant en difficulté et de son évaluation.

Enfin, nous analyserons les mesures administratives applicables puis la préparation et la présentation de la preuve de l'incompétence pédagogique en arbitrage de grief.

4 L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

L'environnement scolaire a deux dimensions:

- l'environnement psychologique:
  - les valeurs,
  - les attitudes,
  - les comportements
  - le militantisme syndical.

- l'environnement physique.

4.1 L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE

Après huit années de recherche dans neuf écoles publiques américaines, (1) on a démontré d'une manière certaine que la personnalité de l'enseignant a un effet évident et mesurable sur les progrès de ses élèves:

- progrès académiques mesurés par des tests,
- progrès dans la sociabilisation, mesurés également par des tests.

Il y a une relation indéniable entre la personnalité du prof et l'ajustement émotionnel de ses élèves.

La jurisprudence en matière d'incompétence pédagogique donne du relief aux traits de personnalité des deux acteurs principaux, l'enseignant et le directeur, ainsi qu'à la qualité de leur relation. Elle met en exergue les différentes composantes de l'environnement scolaire et leurs interelations. (Appendice B)

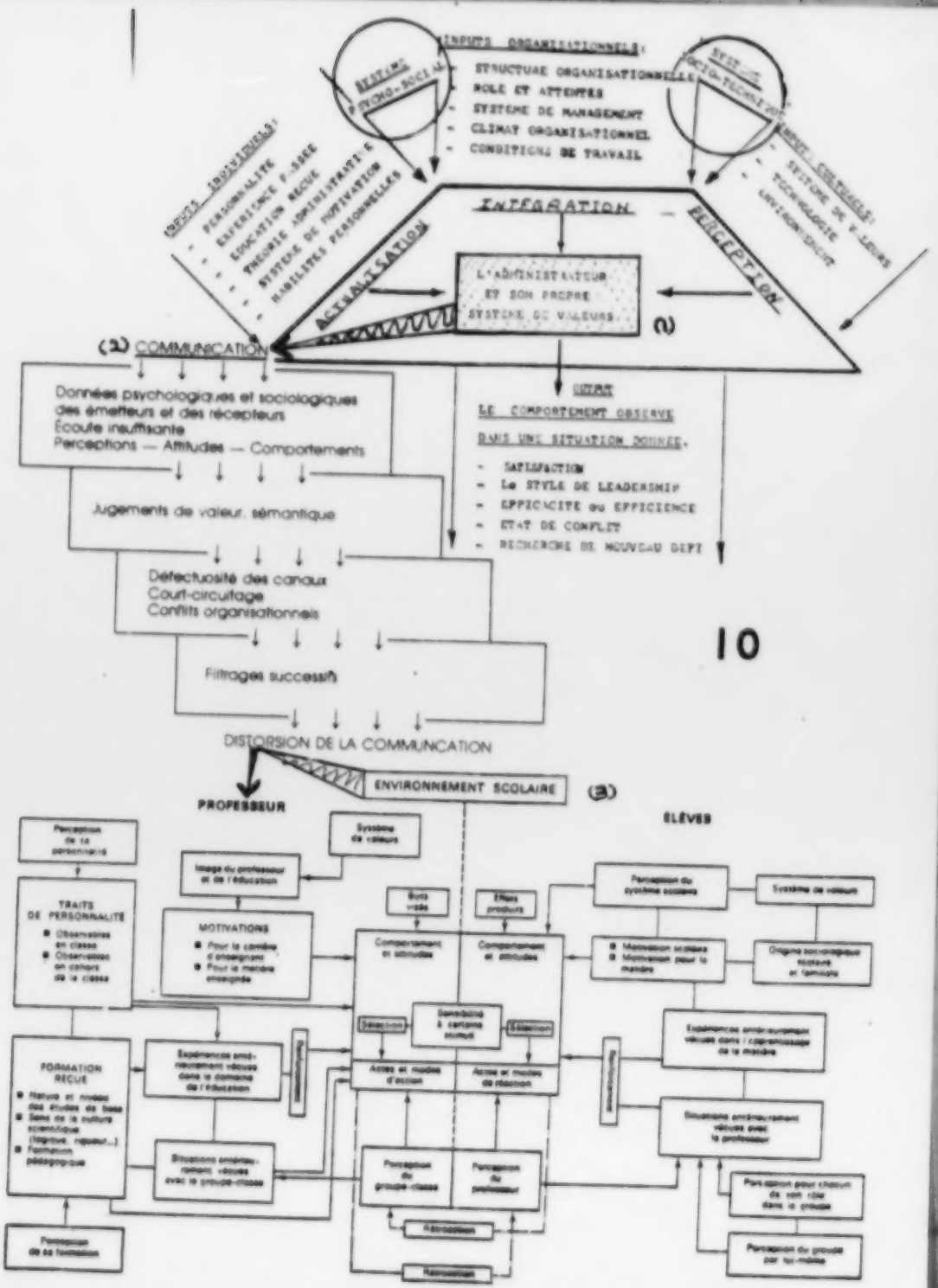
Pour avoir une idée globale (et écrasante) de la situation, juxtaposons trois tableaux.

Le premier est tiré de: R.Drolet et P.Cholette, Déontologie: le rôle de l'administrateur, (1973),

le second de: Distorsion de la communication, "Prévention", mai 1980,

le troisième de: Marcel Postic, Observation et formation des enseignants, Presses universitaires françaises, Paris, 1977.

(1) C.Washburne et L.M.Heil, What characteristics of Teachers affect Children's Growth, Chicago Press, Hiver 1960.


INPUTS ORGANISATIONNELS
STRUCTURE ORGANISATIONNELLE
ROLE ET ATTENTES
SYSTEME DE MANAGEMENT
CLIMAT ORGANISATIONNEL
CONDITIONS DE TRAVAIL
INPUTS INDIVIDUELS
PERSONNALITE
EXPERIENCE P.-SSEE
EDUCATION REÇUE
THEORIE ADMINISTRATIVE
SYSTEME DE MOTIVATION
HABILETES PERSONNELLES
INPUTS CONTINGENTS
SYSTEME DE VALEURS
TECHNOLOGIE
ENVIRONNEMENT
INTEGRATION
PERCEPTION
ACTUALISATION
L'ADMINISTRATEUR ET SON PROPRE SYSTEME DE VALEURS
(2)
(1) COMMUNICATION
Données psychologiques et sociologiques des émetteurs et des récepteurs
Écoute insuffisante
Perceptions — Attitudes — Comportements
Jugements de valeur, sémantique
Défectuosité des canaux
Court-circuitage
Conflits organisationnels
Filtrages successifs
DISTORSION DE LA COMMUNICATION
OUTPUT
LE COMPORTEMENT OBSERVE
DANS UNE SITUATION DONNEE.
- SATISFACTION
- Le STYLE DE LEADERSHIP
- EFFICACITE ou EFFICIENCE
- ETAT DE CONFLIT
- RECHERCHE DE NOUVEAU DEPT
10
ENVIRONNEMENT SCOLAIRE
(3)
PROFESSEUR
ELEVES
TRAITS DE PERSONNALITE
MOTIVATIONS
FORMATION REÇUE
Comportement et attitudes
Acces et modes d'action
Acces et modes de réaction
Perception du groupe-classe
Perception du professeur

Les trois tableaux précédents illustrent bien la complexité des relations humaines et de la communication dans une école. Tenter d'analyser ici toutes les interelations serait suicidaire! Et pourtant, elles existent et le tribunal d'arbitrage ne les ignore point, peut-être que trop souvent ne tient-il compte que d'une des composantes alors que le tout est formé de l'ensemble des parties.

Sans jouer à l'apprenti psychologue, le directeur doit jauger le climat organisationnel de son école et appliquer des stratégies pour l'améliorer. Il doit en connaître les réseaux de communication, formels et informels. Il doit avoir l'habileté de travailler avec des gens ayant des valeurs différentes, de transiger avec les représentants syndicaux, de gérer les conflits. Il se doit de combler ses besoins en perfectionnement et de mobiliser toutes les ressources de la Commission scolaire.

La personnalité de l'enseignant. 4,11

La jurisprudence fait état des carences reliées à la personnalité de l'enseignant. Certains facteurs pouvant affecter la personnalité sont d'ordre: - biologique,
- ethnologique,
- sociologique,
- idéologique,
- psychologique.

Les éléments génétiques, constitutionnels, les impressions des premières années, les données culturelles et les relations sociales constituent la personnalité de l'enseignant. Les données psycho-sociales: minorité raciale et/ou religieuse, crèent les ébauches d'un schema actionnel et réactionnel.

De plus, l'enseignant peut vivre certains problèmes:

- professionnels,
- affectifs, amoureux, sexuels,
- interelationnels - des rapports amicaux.

Une enquête conduite auprès de la quasi-totalité des enseignants de l'Alberta a révélé les craintes les plus communes de l'enseignant:

1- la crainte d'être incapable de bien faire son travail,
2- " de la critique des parents et du milieu,
3- " d'expérimenter,
4- " de ne pas être aimé de ses élèves,
5- " de la comparaison avec ses pairs,
6- " de ne pas être accepté par les autres enseignants,
7- " de l'autorité administrative,
8- " d'être congédié.

Il serait très intéressant et instructif de connaître les craintes les plus communes de l'enseignant québécois.

Enumérons maintenant les sources de tension chez l'enseignant:

- les petits désagréments,
- le bouleversement causé par l'insuccès d'un projet,
- le rejet,
- le manque ou la trop grande agressivité face à la critique,
- les problèmes disciplinaires de la classe.

(Nous traiterons subséquemment du stress.)

Un directeur d'école a tenté une comparaison entre le prof en difficulté et le prof en pleine possession de ses moyens.(1)

Le premier est	Le second est
timide, lent,	un individu fort, dynamique,
émotivement instable,	créatif, passionné,
insuffisamment préparé	prêt à subir les pressions
intellectuellement et	et les réalités changeantes
académiquement,	de l'éducation moderne.
continuellement fatigué,	
même le matin,	
le seul avantage de	
l'enseignement: pouvoir	
retourner à la maison	
avant les enfants.	

Interrogeons-nous maintenant sur les valeurs, les attitudes et les comportements de l'enseignant auxquels on réfère maintes fois dans la jurisprudence. (Appendice C)

Les valeurs de l'enseignant 4,12

"L'on ne connaît pas complètement le monde de l'enseignant en observant ce dernier, jour après jour, pendant de longues périodes de temps. Il importe aussi de savoir comment ils conçoivent leur action et leur profession, pourquoi ils agissent comme ils le font, comment ils se situent par rapport aux diverses contraintes et opportunités présentes et constitutives de la situation objective qu'ils vivent." (2)

(1) C. A. Lutzow, Teacher Burnout - Epidémic or Libel?, "Principal" Novembre 1982
(2) Les enseignantes et enseignants du Québec, M E Q, 1981.

"Le type et la qualité de l'engagement de chaque enseignant par rapport à son métier, révèlent un type de ressort profond de son action, c'est-à-dire les valeurs qu'il fait siennes et qu'il n'a pas peur de nommer lorsqu'on lui en donne la chance." (1)

4,13 Lien entre chacune des dimensions issues de l'analyse factorielle et la conception organique de l'éducation (1)

Nom de la dimension	Sens du lien
1- Elitisme	Négatif
2- Participation des élèves	Positif
3- Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation	Positif
4- Subordination de l'école au marché du travail	Négatif
5- Individualisation de l'enseignement	Positif
6- Développement intégral de la personne	Positif
7- Autoritarisme	Négatif
8- Auto-apprentissage	Positif
9- Remise en question du diplôme	Neutre

Il est primordial que le directeur d'école tente de raccorder les valeurs de l'enseignant en difficulté aux objectifs de l'école sans quoi la cause est perdue d'avance!
Un tableau des valeurs et attitudes se retrouve en appendice D

(1) Les enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique, Volume 4, "Valeurs éducationnelles", M E Q, Service de la Recherche, 1981.

La façon d'enseigner témoigne des valeurs du professeur.

Les attitudes de l'enseignant 4,14

Les attitudes d'un enseignant résultent à la fois d'une disposition innée et de l'influence de l'école, de son vécu personnel et du travail de différenciation.

Ses attitudes sont étroitement liées à sa perception favorable ou défavorable de l'école.

Notons en passant que le préjugé est également une attitude, composée de croyances stéréotypées, de sentiments hostiles et caractérisée par un mode d'action discriminatoire; il n'a pas sa place dans le monde l'enseignement.

Les comportements de l'enseignant 4,15

"Le comportement de l'enseignant est déterminé par son champ de perception." (1)

L'estime de soi s'exprime par son style de vie, à l'école et ailleurs, ses tendances associales ou antisociales ou par contre, son courage social.

Ryans a établi sous forme de tableau, les caractéristiques des professeurs. Il a énuméré les comportements efficaces et inefficaces de l'enseignant dont nous nous servirons plus loin.

(1) A. et M. Carinaccio, Human Relations and Cooperative Planning in education and Management, Kendall - Hunt, Iowa, 1975.

Le stress est interne. Il est partie intégrante de la personne qui s'en plaint. Trop souvent on dit d'abord du stress qu'il est causé par une force externe. C'est un mal nécessaire mais contrôlable.

Un directeur s'est penché sur la question du stress de l'enseignant. "Pour l'enseignant, le stress est causé par 'eux'.(1)

'EUX' :
- l'administration,
- le changement dans des habitudes traditionnelles,
- les parents,
- les attentes du milieu etc.

Le stress est la cause sous-jacente du "burn-out". Le "burn-out" de l'enseignant est causé par une relation avec les élèves qui ne produit pas les résultats escomptés. C'est le syndrome d'épuisement professionnel.

Le prof victime de "burn-out"	Le prof "en pleine forme"
possède une compétence et une stabilité marginales,	est dynamique,
rumine ses échecs passés,	planifie ses cours du lendemain,
se plaint perpétuellement de ses élèves problèmes,	
exprime constamment sa frustration et son désespoir.	cherche des solutions,
	se ressource."(1)

(1) C. A. Lutzow, Teacher Burnout - Epidemic or Myth?, "Principal" Novembre 1982.

La vie pedagogique de l'école est teintee par la "chose" syndicale. Plus d'un enseignant se voit zigzaguer à travers les affrontements. Le prof est souvent en conflit de loyauté entre le délégué syndical et le directeur de l'école. Il lui faudrait choisir:

ETRE UN PROFESSIONNEL.....OU UN TRAVAILLEUR DE L'ENSEIGNEMENT

Le professionnel de l'enseignement	Le travailleur de l'enseignement
Collabore.	Revendique.
Respecte la convention collective.	Applique la convention collective.
S'occupe prioritairement des questions d'ordre pédagogique et disciplinaire.	S'occupe prioritairement des relations de travail.
Participe.	Affronte.

Nous attachons dans ce travail beaucoup d'importance à cet aspect de la vie de l'école. C'est pourquoi nous présentons un résumé de: Les relations du travail chez les enseignants. Jean-Marie Rainville, Ecole des relations industrielles, Montréal, 1977. (Notre tableau apparaît en appendice E.)

SUJET: Analyse du système des relations de travail dans les écoles de la région métropolitaine de Montréal, aux niveaux élémentaire et secondaire (nous ne retiendrons que les éléments d'analyse du système au niveau secondaire) en utilisant les variables internes et externes de l'organisation pour comprendre COMMENT LES SYNDICATS S'AJUSTENT A LEUR ORGANISATION.

Il se dégage de cette étude que la satisfaction à l'égard de la tâche de l'enseignant n'est pas liée à son niveau de complexité mais plutôt au milieu d'appartenance sociale des individus concernés.

En résumé, les enseignants réagissent différemment à l'organisation du système scolaire suivant leur niveau d'enseignement et leur degré d'attitudes professionnelles.

La satisfaction des enseignants traditionnels dépend des bénéfices économiques qu'ils retirent de la pratique de leur métier.

Chez les enseignants pédagogues, l'insatisfaction ressentie remet en cause l'équilibre du rapport école-société.
Ce résumé sous forme de tableau que nous avons reproduit (E) ne recoupe que quelques éléments du travail de Monsieur Reinville dont une lecture complète s'impose.

Et le directeur dans tout çà?

Les profs considèrent la pratique pédagogique comme un terrain réservé et recherchent l'autonomie professionnelle. Le directeur devra donc les impliquer dans le projet-école, susciter leur intérêt et leur motivation, en recourant à la participation pour déterminer les objectifs de l'école en fonction des besoins.

Il devra maintenir un climat de confiance entre les profs et lui. Les attitudes et ses comportements seront scrutés par la partie syndicale en arbitrage!

On a accusé le directeur d'école "de faire de la politique, de manquer de sympathie". (S A 150)

On l'a accusé également de faire des jugements personnels .... et d'innombrables choses!

Il ne faudrait surtout pas qu'on puisse l'accuser de traiter inéquitablement les enseignants, d'absence de considération, de "harcèlement", de manque de disponibilité, d'inhabileté à solutionner les conflits, d'appliquer d'une manière fantaisiste les mesures disciplinaires, de porter des jugements discutables.

Notons en passant que "le tribunal fait complètement abstraction du jugement personnel du directeur". Pour lui, ce n'est pas un expert.

Avant de comparaître devant le tribunal d'arbitrage, le directeur ferait bien de faire son"examen de conscience" en matière de relations humaines. (Nous en reproduisons un exemple en appendice F: "Auprès des professeurs le directeur doit..")

Concluons par la remarque pleine de bon sens d'un directeur d'école:

"Les enseignants -supérieurs- sont des individus forts. Il faut que les enseignants soient encouragés et bien payés mais le directeur ne devrait pas les ménager constamment et avoir à les dorloter à chaque difficulté, à chaque problème." (1)

---

(1) C.A. Lutzow, Teacher Burnout - Epidemic or Illness?, "Principal", Novembre 1982.

4.2 ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

Le tribunal d'arbitrage reconnaît l'importance de l'environnement physique. Le plus brillant enseignement sera toujours soumis aux conditions physiques de la classe: air, bruit, propreté, éclairage etc. (Appendice G)

Il est quotidiennement évident que le directeur est un "directeur de bâtisse". Il maintient en bon état les biens mobiliers et immobiliers de la Commission scolaire. Il voit donc au chauffage, à la sécurité, au nettoyage et à l'entretien de l'école. En plus, il assure la surveillance des terrains et des bâtisses.

"Il identifie les besoins en ressources matérielles pour les différentes activités de l'école. Il planifie l'utilisation des bâtiments. Il prévoit des modifications ou réaménagements de locaux." (1)

Toujours dans le cadre de ce travail, notons qu'"il ya un rapport étroit entre le comportement disciplinaire et pédagogique des élèves et les lieux physiques dans lesquels ils évoluent". (2)

---

(1) Paul Larin, Le rôle du principal d'école au Québec, Fédération des principaux du Québec, mai 1977.

(2) Lionel Turcot, La polyvalente Edouard Montpetit, Montréal.

L'enquête "Vécu scolaire" circonscrit l'organisation physique de l'école. Elle interroge entre autres choses, sur la disponibilité, la grandeur et l'aménagement physique des locaux, soit pour les travaux individuels, de groupes ou tout simplement pour rencontrer les élèves. (1)

Le directeur doit prévoir le matériel nécessaire pour les différentes activités de l'école: papeterie, matériel didactique etc. Il est essentiel d'établir une procédure pour l'emploi du matériel d'enseignement.

Une intéressante étude traite du matériel didactique dans les écoles secondaires du Québec. Elle apporte des éléments de solution dont nous avons regroupé un certain nombre sous forme de tableau. (2) (En appendice E.)

Etant considéré ici comme ressource physique, le matériel didactique n'en est pas moins l'outil indispensable et privilégié de la pédagogie. L'absence ou le mauvais état de ce matériel pourrait nuire à la qualité de la preuve d'incompétence pédagogique; bien qu'il faille considérer que ce matériel est un des moyens mis à la disposition du prof et non pas un ultime outil remplaçant la connaissance et le savoir faire de ce dernier.

---

(1) Suzanne Fontaine, Le "Vécu scolaire" dans les écoles secondaires en 1976-1977, 1978-79, M & O, Septembre 1980.

(2) Utilisation et production du matériel didactique par les enseignants du secondaire, M & O, novembre 1980.

5 RATIONALISATION DES RESSOURCES HUMAINES

- Répartition des tâches des enseignants.

- Qualification professionnelle de l'enseignant.

- Perfectionnement des enseignants.

- Circonstances historiques.

- Clientèles d'élèves.

La répartition des tâches des enseignants

Le directeur d'école doit répartir les tâches entre les membres de son personnel en utilisant le potentiel de chacun.

La jurisprudence souligne l'importance de l'affection de l'enseignant à un champ d'enseignement relié à sa compétence. (Appendice I)

On reconnaît que l'enseignement des disciplines suivantes:

- musique,
- arts plastiques,
- danse,
- art dramatique,
- informatique,
- anglais,
- espagnol,
- éducation physique,
- élèves en difficulté d'apprentissage,
- techniques professionnelles,

requiert des habiletés particulières. Il ne saurait être dispensé d'une manière permanente et sans préparation par n'importe quel enseignant de formation générale. Ces champs font l'objet de certaines dispositions dans la convention collective. Lorsqu'un enseignant doit y compléter sa tâche, le critère de capacité entre également en ligne de compte. Tel que le démontre le tableau suivant, l'assignation des tâches affecte la qualité de l'enseignement.

La répartition des tâches des enseignants

Le directeur d'école doit répartir les tâches entre les membres de son personnel en utilisant le potentiel de chacun.

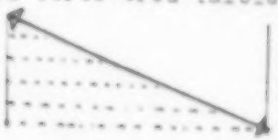
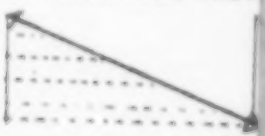
La jurisprudence souligne l'importance de l'affection de l'enseignant à un champ d'enseignement relié à sa compétence. (Appendice I)

On reconnaît que l'enseignement des disciplines suivantes:

- musique,
- arts plastiques,
- danse,
- art dramatique,
- informatique,
- anglais,
- espagnol,
- éducation physique,
- élèves en difficulté d'apprentissage,
- techniques professionnelles,

requiert des habiletés particulières. Il ne saurait être dispensé d'une manière permanente et sans préparation par n'importe quel enseignant de formation générale. Ces champs font l'objet de certaines dispositions dans la convention collective. Lorsqu'un enseignant doit y compléter sa tâche, le critère de capacité entre également en ligne de compte. Tel que le démontre le tableau suivant, l'assignation des tâches affecte la qualité de l'enseignement.

5,11 DEUX MESURES DE L'ASSIGNATION DES TACHES D'ENSEIGNEMENT (1)

Variables	Incongruence entre la tâche et la spécialisation de l'enseignant	Incongruence entre la tâche et les préférences de l'enseignant
VARIABLES PERSONNELLES		
Sexe:	aucune	aucune
Age:	aucune	aucune
Etat civil:	aucune	aucune
VARIABLES PROFESSIONNELLES		
Expérience dans l'enseignement:	--diminue en proportion de l'augmentation des années d'expérience--------	
Scolarisation:	--lorsque le professeur est très scolarisé, l'incongruence diminue en proportion de l'augmentation des années d'expérience----------	
Matières:		
Langue maternelle	très forte-très faible	très forte-très faible
Langue seconde		
Mathématiques		
Sciences		
Sciences humaines		
Techniques professionnelles		
VARIABLES SITUATIONNELLES		
Grosseur de l'école:		
petite école	très forte	très forte
Niveau enseigné:		
1er cycle du secondaire	très forte	très forte
2e cycle du secondaire	très forte	très forte
Nombre de matières enseignées:	--augmente en proportion du nombre de matières enseignées----------	
Le type d'école:		
rurale	forte	forte
urbaine	faible	faible

Il en découle que le directeur d'une petite école rurale éprouve plus de difficulté à rationaliser les ressources humaines. Il faut présumer que ces variables seront examinées en arbitrage. L'excellence pédagogique serait donc un phénomène contextuel.

(1) A. R. Ratsoy, Grounding for differences in teacher effectiveness criteria, "The Canadian Administrator", Edmonton, Mai 1971. Enquête menée auprès de 6 179 enseignants du secondaire.

5,2 QUALIFICATION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Traitons donc de la qualification professionnelle de l'enseignant, constamment remise en question lors d'un arbitrage de grief d'incompétence pédagogique. Elle englobe:

la formation - probation,
la sélection - engagement,
et l'acquisition de la permanence dans l'emploi.

Formation - probation 5,21

En majorité, les enseignants de nos écoles sont des produits des écoles normales de la province de Québec. Ils ne le sont pas tous. Nous vous guiderons à travers le dédale des différentes catégories de brevets d'enseignement, patiemment colligées par un représentant du service de la qualification des maîtres du M E Q à Longueil.

Organisme	Période	Nombre
Secteur francophone		
Bureau central des examinateurs catholiques de la province de Québec	1899 à 1937	9
Ecoles normales ou scolasticats Ecoles normales de religieux (ses)	1859 à 1959	5
Instituts familiaux	1939 à 1969	2
Ecoles normales et Centre de formation des maîtres	1955 à 1974	12
Comité des brevets étrangers	1955 à ...	12
Universités	1970 à ...	8
Secteur anglophone		
Protestant Central Board of Examiners	1898 à ...	39
Normal Schools or Teacher Training Centre	1955 à ...	5
Universities	1970 à ...	1

En tout, 93 catégories de brevets d'enseignement, sans compter les innombrables options dont font mention les brevets!

5,23 Lien entre la formation reçue, les qualités de l'enseignant et la <u>situation pédagogique</u>.

Le modèle de J.Biddle illustre le lien entre la formation reçue, les qualités de l'enseignant et la situation pédagogique.

SITUATION PEDAGOGIQUE

1- Equipement matériel
2- Incidences sociales

3- Formation reçue	4- Qualités de l'enseignant	5- Comportement de de l'enseignant	6- Conséquences immédiates	7- Conséquences à long terme
a) Formation pédagogique	a) Savoir-faire	a) Traits de comportement	a) Apprentissage d'un concept, d'une habileté, d'une habitude par les élèves	a) Progrès et adaptation des élèves
b) Formation sociale	b) Motivation	b) Réactions à l'environnement	b) Apprentissage traduit dans un comportement	b) Rénovation pédagogique
c) Situation sociale	c) Manières d'être	c) Ses démarches, ses décisions en fonction du processus d'apprentissage des élèves, du curriculum		c) Développement de la profession
	d) Connaissances			

Logiquement, la compétence serait liée à la formation d'un enseignant. D'aucuns vous diront cependant que:

"le lien entre le diplôme d'études pédagogiques et la compétence est un mythe". (1)

Sans aller aussi loin, interrogeons-nous sur la formation de l'enseignant. Nous pouvons affirmer sans crainte que: "l'individu qui entre dans la profession d'enseignant, doit être habileté à subir les pressions et les changements constants de l'éducation moderne". (2)

Sa formation universitaire doit le rendre capable de remplir adéquatement les fonctions qui lui seront confiées. Il ne pourra cependant, obtenir son brevet d'enseignement qu'après deux ans de stage probatoire dans une école et sur recommandation écrite du directeur de cette institution. et ce, depuis les dernières années seulement.

Pour juger de la compétence pédagogique de ce nouvel enseignant,les profs responsable,le probaniste et le directeur doivent procéder à plusieurs rencontres, observations, rapports et appréciations.

Les éléments de compétence retenus à travers toutes ces activités, pourraient fort bien inspirer une démarche de relation d'aide auprès de l'enseignant en difficulté préalablement à la présentation du grief d'incompétence pédagogique. (Voir Conventions du système de probation des enseignants'en annexe.)

(1) Anthony Burton, The born and the learnable, Holt, Rinehart and Winston of Canada Ltée, Montreal, 1972.
(2) Charles A Lutzge, Teacher Burnout : Solutions or Illusions, La revue "Principal", Chicago, Novembre 1981.

"Depuis longtemps déjà y aurait-il eu avantage, à l'instar des autres professions (médecin, avocat, ingénieur), d'avoir une véritable corporation professionnelle qui, en respectant et défendant les droits de ses membres aurait également "garanti" la qualité mesurable des individus, professionnels de l'enseignement. Il faut aussi bien faire attention et ne pas prendre pour acquis que le parchemin soit synonyme de qualité."(1)

Les statistiques nous prouvent que les profs sont souvent "malades". "A chaque système humain correspond un type d'individu sachant l'exploiter." (2)

Fort souvent, avec seulement quelques minutes de préavis, le directeur requerra les services d'un probaniste habitant à proximité de l'école alors qu'un autre enseignant, trop éloigné, aurait probablement mieux rempli la fonction pédagogique.

Peut-être bien que ce probaniste est un "excellent" prof. Peut-être bien aussi qu'il "dépanne" tout simplement, sans causer d'ennui à personne car il "passe le temps" avec les élèves une grande partie du cours.

Ses journées d'enseignement s'accumulent, se transforment en mois de service et... deux ans plus tard il peut arriver que le directeur d'école le recommande pour l'obtention de son brevet d'enseignement, ratant ainsi une bonne occasion

(1) Commentaire de Pierre Prévost, directeur des services au personnel de la C S R Honoré-Mercier.
(2) J.Gall, Systematics, Pocket books, New-York, 1978.

d'exercer un contrôle efficace sur la qualité de l'enseignement du probaniste. S'il rend alors un très mauvais service au nouvel enseignant, qu'en est-il du service rendu à la collectivité?

En recommandant l'obtention du brevet d'enseignement, le directeur d'école atteste de la compétence du probaniste alors qu'il ne devrait témoigner que le probaniste a satisfait à la partie immédiatement mesurable d'un système. Dans l'avenir ce document pourrait fort bien constituer la meilleure réfutation de l'incompétence de ce nouvel enseignant, ce qui serait une grande erreur d'interprétation, car seul le temps en fait la preuve.

On étudie présentement la possibilité que le M E Q et les facultés des sciences de l'éducation des universités partagent leur responsabilité en matière de probation des enseignants. Il serait temps de "fermer" la profession et de l'assujettir à des règles plus strictes et à un contingentement plus rigoureux.

Quels qu'ils soient, les garants de la compétence d'un nouveau venu dans l'enseignement devront, eux-mêmes, faire preuve d'une compétence peu commune.

<u>Sélection - engagement</u> 5,24

Lorsque le directeur d'école transmet au directeur des services éducatifs un besoin d'enseignant, non comblé par un prof en disponibilité, ou d'ailleurs, la Commission scolaire doit procéder au choix d'un candidat pour le poste vacant.

Le directeur des services au personnel est dans une position très délicate car éventuellement, il pourrait fort bien se voir forcé de répondre à la question: "Si cet enseignant est incompétent, pourquoi l'avez-vous engagé?"
(On ne nait pas incompétent, on le devient...)

Le directeur doit participer à la sélection d'un enseignant qui oeuvrera dans son école.

Comment la réussite pédagogique d'un enseignant peut-elle être prédite? Rappelons-nous que certains de nos profs en difficulté possèdent dans leur dossier:

- un brevet d'enseignement,
- un état de services (10 ou peut-être 15 ans!),
- d'excellentes recommandations,
- peut-être même une licence ou un baccalauréat,
- ou encore un certificat d'animation à la vie étudiante.

Et pourtant, ils sont en difficulté.

Existe-t-il des prédicteurs? Après 40 ans de recherches dans les universités américaines, on n'a pu en fournir.
Il ressort cependant de toutes ces études (nous traduisons très largement) que l'enseignant "efficace" doit: (1)

---

(1) L.W.Anderson et L.A. Van Dyke, Secondary School Administration, Houghton Mifflin Co., Boston.

- avoir un degré d'intelligence supérieur à la moyenne,
- faire preuve d'excellence académique,
- posséder une excellente préparation en pédagogie,
- être versé dans la matière à enseigner.

Les mêmes auteurs révèlent que lors d'une enquête menée auprès de 30 administrateurs scolaires, 30 parents, 30 enseignants, 400 élèves et 120 collégiens, les qualités personnelles d'un "excellent" prof ont été déterminées comme suit, par ordre d'importance:

1- Sens de l'humour,
2- Patience,
3- Tolérance,
4- Compréhension de l'enfant,
5- Voix claire et plaisante,
6- Absence de complexe,
7- Allure soignée et de l'ordre.

En plus des qualités personnelles, les chercheurs ont ajouté d'autres caractéristiques de ce "bon" prof.

- avoir l'expérience pour résoudre les difficultés posées par un enfant problème,
- l'âge: (selon la charte des droits de la personne, toute discrimination quant à l'âge d'un candidat est interdite) être âgé de moins de 55 ans, (assurer une distribution égale des âges dans une école),

- le sexe: (il est également illégal de discriminer quant au sexe d'un candidat) la préférence d'un prof féminin ou masculin est situationnelle. (Un partage égal est souhaitable.)

Le processus de sélection d'un candidat repose en grande partie sur l'histoire occupationnelle et la vérification des références. (1)

> "L'histoire occupationnelle d'un candidat ... la réussite professionnelle dans un premier emploi est un bon prédicteur de la réussite future, en autant que le poste qu'on veut confier à un candidat comporte des responsabilités à peu près identiques à celles qui caractérisent le poste occupé antérieurement.
>
> La vérification des références ... l'employeur précédent éprouve toujours une certaine réticence à faire état des points faibles d'un candidat pour ne pas enlever à ce dernier (ou de s'en débarrasser) la chance de se trouver un emploi".

Les administrateurs scolaires ont la responsibilité de s'assurer que le candidat est apte physiquement à assumer sa tâche. Il est impensable de taxer un individu d'incompétence alors qu'il est diminué par la maladie. En plus d'exiger un certificat médical, l'administrateur scolaire doit vérifier étroitement l'assiduité au travail du candidat.

De plus l'interviewer "doit chercher à déceler les motivations du candidat ainsi que les raisons profondes pour lesquelles il a quitté son précédent emploi"(autres qu'un surplus de personnel).(1)

---

(1) Laurent Bélanger, Gestion des ressources humaines, Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi, 1980.

La Commission scolaire serait bien inspirée d'impliquer ses consultants dans le processus de sélection d'un candidat en lui faisant passer des tests de personnalité et d'intérêt. Il est à noter qu'encore ici, la question du professionnel syndiqué pose un problème sérieux de participation et d'implication du dit professionnel.

"Les tests de personnalité se présentent sous forme de questionnaires ou de listes d'énoncés traduisant toute une gamme de comportements. Le sujet doit répondre par oui ou non; ou encore, il doit indiquer son accord ou son désaccord avec l'énoncé. Ils se présentent également sous forme d'éléments d'information plus ou moins structurés auxquels le candidat doit donner une signification.

Les tests d'intérêts. Le rendement d'un individu au travail dépend non seulement de ses connaissances, de ses aptitudes et de ses habilités, mais aussi des objectifs personnels qu'il s'est fixés, des préférences qu'il peut avoir pour tel type d'activités plutôt qu'un autre... Obtenir de l'information sur les préférences individuelles permet aux évaluateurs d' évaluer si un individu sera à l'aise dans tel ou tel type d'activités." (1)

Nous trouvons très intéressante cette méthode récente de sélection.

"Le centre d'appréciation par simulation... méthode relativement nouvelle de sélection, importée des Etats-Unis et introduite au Québec depuis peu ... L'appréciation par simulation vise à déterminer dans quelle mesure les individus possèdent certaines habilités en se basant sur l'observation de leurs comportements effectués dans une situation de laboratoire qui reproduit le plus fidèlement possible la situation réelle et qui utilise, pour ce faire, une variété de techniques d'observation et plusieurs évaluations dont les jugements sont mis en commun". (1)

---

(1) Laurent Bélanger, opus cit.

Il est plus facile d'engager un enseignant que de le congédier pour incompétence une fois qu'il aura acquis la permanence dans son emploi.

Selon la convention collective: "la permanence est le statut acquis par l'enseignant qui a terminé au moins deux années complètes de service continu à la Commission scolaire à titre d'enseignant à temps plein et ce, depuis son engagement".

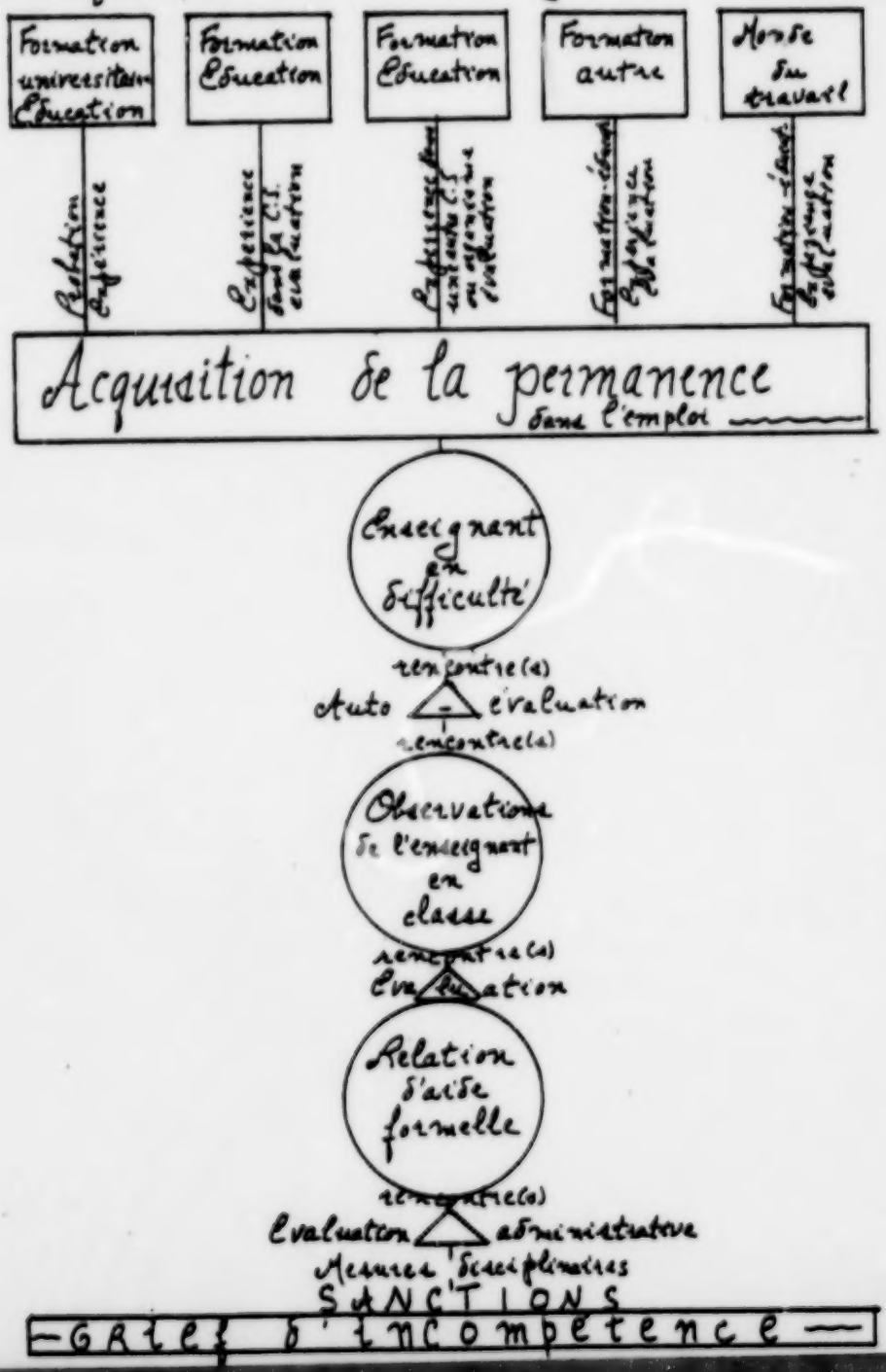
L'erreur, lorsque le choix d'un candidat s'est avéré néfaste pour la vie pédagogique de l'école, c'est que le directeur a en fait, moins de deux ans pour intervenir et ce, dans les délais prescrits par la convention collective, comme si l'incompétence n'avait pour période d'incubation que la durée de la période de probation.(Rappelons-nous que l'on devient incompétent...) Après quoi, il sera trop tard pour le faire, sans entamer de longues démarches, comme nous le verrons dans le tableau suivant.

Il est plus facile d'engager un enseignant que de le congédier pour incompétence une fois qu'il aura acquis la permanence dans son emploi.

Selon la convention collective: "la permanence est le statut acquis par l'enseignant qui a terminé au moins deux années complètes de service continu à la Commission scolaire à titre d'enseignant à temps plein et ce, depuis son engagement".

L'erreur, lorsque le choix d'un candidat s'est avéré néfaste pour la vie pédagogique de l'école, c'est que le directeur a en fait, moins de deux ans pour intervenir et ce, dans les délais prescrits par la convention collective, comme si l'incompétence n'avait pour période d'incubation que la durée de la période de probation.(Rappelons-nous que l'on <u>devient</u> incompétent...) Après quoi, il sera trop tard pour le faire, sans entamer de longues démarches, comme nous le verrons dans le tableau suivant.

11 Séquence d'événements précédant le grief



5,3 PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Les sentences arbitrales font état des besoins en perfectionnement des enseignants, partie intégrante du processus de conservation des ressources humaines.

Le directeur d'école, en équipe avec les consultants de son école (s'il en a!) et les conseillers pédagogiques de la Commission scolaire doit chercher à diagnostiquer les besoins en perfectionnement du prof en difficulté.

La compétence est essentiellement un ensemble d'habiletés acquises. Elle se développe à partir d'activités de perfectionnement visant à:

- acquérir ou approfondir les connaissances inhérentes à l'accomplissement de la fonction d'enseignant,
- acquérir de nouvelles habiletés ou développer de nouvelles attitudes dans divers domaines d'ordre pédagogique et social, reliées à l'évolution de la carrière d'enseignant.

Ces deux objectifs se distinguent par le fait que le premier vise l'acquisition de connaissances utiles à tout enseignant, tandis que le deuxième implique des activités diversifiées visant à parfaire les acquis ou à accroître la compétence.

Le directeur et son équipe doit juger de l'écart entre les qualifications souhaitées et les capacités actuelles

de l'enseignant en difficulté. Les écarts négatifs importants méritent un traitement particulier lorsqu'ils lui sont imputables; ils sont l'indice de problèmes qu'il faut s'attarder à examiner et pour lesquels une recherche de solutions est impérative. Ils peuvent mettre en évidence les besoins de développement du prof.

À l'aide du profil des forces et des faiblesses du prof, le directeur discute avec lui de la nature des activités de perfectionnement à entreprendre et celles qu'il aimerait poursuivre. Ensemble ils traduisent les besoins de perfectionnement en termes d'objectifs spécifiques - de connaissances ou d'habiletés qu'il devra acquérir ou de comportements qu'il sera en mesure d'adopter au terme de la période de perfectionnement.

Ce perfectionnement peut revêtir plusieurs formes: (1)

- l'acquisition de connaissances et d'habiletés de base. Les institutions d'enseignement et les séminars, sessions, conférences interviennent à ce niveau.
- l'occasion de mettre en pratique ces connaissances et habiletés dans des situations concrètes. C'est l'expérience qui s'accroît alors,
- un climat organisationnel qui favorise et met en évidence la nécessité de la compétence.

---

(1) E N A P, Evaluation du rendement, Notes de cours.

5,4 CIRCONSTANCES HISTORIQUES

(S A en appendice K)

Dans la répartition des ressources humaines, le directeur tient compte des circonstances historiques du dossier d'un enseignant:

- réussite ou échecs pédagogiques passés
- matières et niveaux enseignés
- expérience et qualification dans d'autres champs.

5,5 CLIENTELES D'ELEVES

Le classement des élèves doit être effectué minutieusement. Il est du devoir du directeur de superviser étroitement les consultants affectés à cette tâche. Même si certains classements ont été faits par une équipe d'enseignants, cette démarche demeure la responsabilité ultime du directeur d'école.

La jurisprudence analyse:
(Appendice L)

- la nature des clientèles par rapport à la spécialité de l'enseignant,
- le respect des prérequis à l'admission à un cours,
- le caractère obligatoire ou optionnel du cours,
- les problèmes de nature psycho-affective affectant certains élèves,
- le nombre d'élèves dans la classe.

6

ACTIVITES PEDAGOGIQUES:

- Pédagogie.

- Discipline.

- Evaluation des élèves.

6,1 FINALITE ET BUTS DE L'EDUCATION

Il serait bon de rappeler ici la finalité de l'éducation tout en ayant à l'esprit, les répercussions de l'incompétence de certains enseignants sur les élèves. (Le système scolaire du Québec compte environ 1 200 000 élèves). Ces répercussions se feront sentir à court terme (en classe) et à long terme.

Finalité de l'éducation (1)

L'épanouissement de la vie personnelle dans les sphères de la connaissance, de la sensibilité, de la volonté et de l'action appuyé sur le développement intégral de l'homme, de sa capacité d'autonomie, d'interaction sociale, de responsabilité et d'insertion dynamique pour le devenir de la collectivité.

Buts de l'éducation (1)

- Assurer l'acquisition des outils permanents d'apprentissage, de communication et de capacité d'évolution.
- Favoriser la découverte, l'acceptation, le respect et la confiance de soi et des autres.
- Favoriser la découverte de l'environnement naturel et humain (ou social) et initier à influencer cet environnement.
- Assurer à chacun une formation qui le rende apte à comprendre la réalité passée et présente de la société québécoise, canadienne et internationale, à développer sa conscience sociale et à le préparer comme citoyen à jouer un rôle responsable et éclairé dans le devenir collectif de la société.

---

(1) Les orientations de l'Enseignement élémentaire et secondaire. M E Q, mai 1976.

PEDAGOGIE

Activités pédagogiques 6,11

Le directeur, entouré d'une équipe de collaborateurs est le premier responsable de l'enseignement dans son école. Idéalement, il aspire à l'école idéale!

La théorie de Bloom (1) 6,12

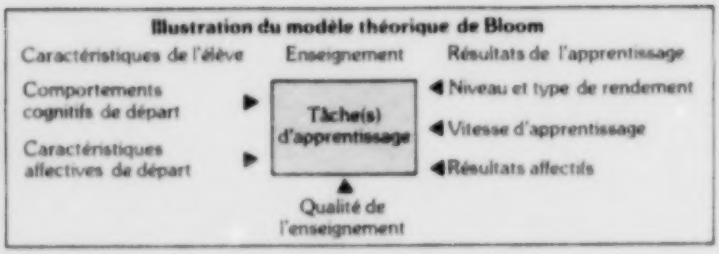
"Partant de l'hypothèse que le système scolaire idéal serait celui où la plupart des élèves atteindraient un haut niveau d'apprentissage, avec une variation faible dans les acquis respectifs et une très petite variation dans le temps requis pour l'apprentissage, Bloom énumère trois variables qui permettraient aux écoles de s'approcher le plus d'un tel système. Ces variables sont:

1- la mesure dans laquelle l'élève a déjà maîtrisé les préalables nécessaires au nouvel apprentissage;
2- la mesure dans laquelle l'élève est motivé ou veut s'engager dans le processus d'apprentissage;
3- la mesure dans laquelle l'enseignement est approprié aux élèves."

---

(1) Vie pédagogique, M E Q, février 1981. Cette citation et le tableau de la page suivante sont tirés de: Benjamin S. Bloom, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Fernand Nathan, Paris 1979.

12



"La mission éducative d'une école se réalise au jour le jour par un ensemble de pratiques:

1- La pédagogie institutionnelle.

2- Les procédures d'évaluation des élèves.

3- Les pratiques administratives.

4- Les réseaux de communication.

5- l'observation de la réglementation." (1)

Les objectifs institutionnels de direction sont intimement liés aux activités pédagogiques de l'enseignant. Un certain nombre ayant rapport à la pédagogie se retrouve en appendice M.

(1) L'évaluation institutionnelle, M E Q, 1980-1981.

Les objectifs pédagogiques que poursuit l'enseignant doivent l'assurer que ce qu'il enseigne est bien ce que les enfants apprennent!

Sur quoi se base-t-on pour affirmer que Madame * est une "bonne" enseignante et que Monsieur * est un "mauvais" prof?

Quels comportements et quelles habiletés font de la première une "excellente" pédagogue et du deuxième un "médiocre" enseignant?

En appendice nous avons reproduit les tableaux suivants:

- Les comportements efficaces de l'enseignant selon Ryans (Appendice N)
- Les comportements inefficaces de l'enseignant selon Ryans (Appendice O)
- Les habiletés à développer pour l'enseignement (Appendice P)

Les extraits de sentences arbitrales (Appendice Q) nous aideront également à définir ce qu'est un excellent ou un médiocre enseignant.

L'organisation pédagogique est un point important soulevé dans la jurisprudence c'est pourquoi nous reproduisons ici un tableau qui en dégage les indices. L'âge de l'enseignant, ses fonctions antérieures, son degré de spécialisation et le nombre de ses élèves constitueraient des prédicteurs de l'organisation pédagogique de sa classe selon les résultats d'une enquête

6,13 MESURES DU PROCESSUS PEDAGOGIQUE

IMPACT DES VARIABLES SUR L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DE LA CLASSE

(Indices d'une meilleure organisation pédagogique de la classe selon une enquête menée en Alberta)

Variables	Impact
VARIABLES PERSONNELLES	
Sexe:	non
Age:	oui
Etat civil:	non
VARIABLES PROFESSIONNELLES	
Expérience dans l'enseignement:	non
Fonctions antérieures:	variable
Degré de spécialisation:	beaucoup
Perfectionnement récent:	peu
Mobilité à l'intérieur de la C S	non
VARIABLES SITUATIONNELLES	
Grosseur de l'école:	non
Niveau enseigné: lorsqu'il n'y a qu'un niveau dans l'école	beaucoup
Type d'école: (rurale ou urbaine)	non
Le nombre total des élèves de l'enseignant:	beaucoup

A partir d'une enquête menée auprès de 18 C74 enseignants de l'Alberta, nous dégageons les indices d'une meilleure organisation pédagogique de la classe:

L'enseignant:

- l'âge, entre 26 et 35ans;
- les fonctions antérieures;
- le degré de spécialisation;
- un seul niveau d'enseignement dans une école;
- le grand nombre d'élèves d'un enseignant.

(1) E. W. Ratsoy, Administrator Perceptions of Teacher Effectiveness Criteria, "The Canadian Administrator", Edmonton, Mai 1971.

6,2 LA DISCIPLINE

(1)"La discipline d'une classe influence deux des plus importants aspects de la vie professionnelle des enseignants:

- l'acquisition de connaissances des élèves,
- leur satisfaction à enseigner.

Le problème est de taille: sur 110 000 enseignants américains,

74% ont déclaré que les problèmes disciplinaires nuisent à l'efficacité de leur enseignement,

17% ont déclaré que ces problèmes nuisent sérieusement à l'efficacité de leur enseignement,

45% avouent que personne n'a assez fait pour leur aider à solutionner ces problèmes.

Dans une étude (américaine) de 1975, un tiers des 500 enfants de milieu urbain a déjà connu des difficultés de comportement à la maternelle! En 3e année, la moitié des élèves éprouve des problèmes disciplinaires. (Il serait intéressant de connaître la situation au Québec.) Pourtant, les enseignants sont plus scolarisés que jamais et ils ont davantage étudié le comportement humain.

En grande part il faut attribuer ce phénomène à des facteurs sociaux:

- l'isolement de plus en plus grand et l'instabilité du noyau familial,
- le rejet de plus en plus grand par les enfants de l'autorité des adultes".

---

(1) Vernon F. Jones, School discipline problems, "Principal", Septembre 1981.

Facettes du problème de discipline 6,21

Problème d'inclusion: le prof "copain" de ses élèves,
le prof ne prête attention qu'à un groupe
de la classe seulement.

Contrôle des comportements: cadre disciplinaire trop flou ou trop
strict

Problème d'origine affective: le prof veut être aimé de tous
ses élèves.

L'environnement scolaire: qui ne répond pas toujours aux attentes
et aux besoins des jeunes.

Organisation pédagogique du cours.

Facteurs physiques de la classe: entre autres la décoration.

Choix des méthodes pédagogiques. (1)

A cause de ses lacunes à initier un changement de comportements chez ses élèves, le prof en arrivera parfois à considérer l'indiscipline comme un mal nécessaire. (1)

Il est important de distinguer entre le fait pour l'enseignant de favoriser l'indiscipline par une attitude négligente et une absence de volonté de la maintenir et le fait de ne pas réussir à contrôler des élèves qui sont naturellement indisciplinés, agressifs et désintéressés. (Voir jurisprudence, appendice R)

(1) Staten W. Webster, Discipline in the classroom, Chandler Publishing Co., San Francisco 1968.

L'habileté d'un enseignant à maîtriser sa classe est fortement influencée par certains facteurs déterminants de l'attention des élèves en classe. Ils ont rapport à la nature des objets: (1)

- le changement,
- le mouvement,
- l'intensité,
- l'extensité, (étendue)
- la répétition,
- la précision de la forme

et aux élèves eux-mêmes,
leur concentration momentanée,
leurs habitudes d'attention.

Notons cependant qu'un seul de ces facteurs ne peut être considéré comme le facteur critique, l'unique déterminant de l'attention. (1)

Le directeur doit aider l'enseignant à assurer la maîtrise de sa classe: (2)

1- En décelant les besoins de maîtrise de sa classe;

2- En identifiant les difficultés rencontrées;

3- En suggérant les moyens susceptibles d'améliorer le contrôle de la classe;

4- En procédant à plusieurs évaluations de la maîtrise de la classe dans le double but de permettre à l'enseignant de constater des améliorations ou/et de vérifier la pertinence des mesures correctives suggérées.

Les appendices S et T préciseront les principes et les objectifs relatifs à la discipline et le rôle du directeur qui sera examiné de très près par la partie patronale

(1) N. Faust, Discipline and the classroom teacher, Kennikat Press, Port Washington 1977.
(2) S. Webster, Discipline in the classroom, Chandler Publishing Co., San Francisco 1968.

Nous l'avons dit précédemment, la jurisprudence fait grand état de la relation d'aide que le directeur d'école apporte à l'enseignant et en particulier en matière de discipline. C'est à la lumière de cette jurisprudence que nous avons jugé essentiel de joindre à notre travail les appendices suivants.

Séquence d'interventions possibles face à un cas d'élève (Appendice U)

Approches au développement d'une discipline (Appendice V)

Comportements d'élèves (Appendice W)

Causes d'absences (ou d'indiscipline)d'un élève (Appendice X)

A faire ou a ne pas faire en matière de discipline (Appendice Y)

Techniques de maintien de la discipline (Appendice Z)

Procédures de modification d'un comportement(Appendice AA)

Exemple d'application des techniques de modification du comportement (Appendice BB)

Analyse de l'attitude par rapport au travail(Appendice CC)

Analyse de l'attitude de l'élève vis-à-vis l'éducateur (Appendice DD)

Analyse des attitudes envers les autres élèves (Appendice EE)

Questionnaire d'évaluation de comportement (Appendice FF)

Expulsion d'un cours 6,22

Il faut considérer l'expulsion de l'élève d'un cours comme une décision grave qui doit être appliquée avec d'adroits ménagements car c'est priver l'étudiant du droit d'assister et de participer au cours. (1)

La rencontre avec le directeur permet d'atteindre les objectifs pratiques suivants: s'expliquer, verbaliser sa version des faits et trouver s'il y a lieu un terrain d'entente, établir une communication entre un adulte équilibré qui a une ligne de conduite stable et un adolescent qui est à la recherche de l'équilibre.

L'équipe pédagogique d'un école secondaire polyvalente s'est penchée sur la vie scolaire des éducateurs et des élèves. En parlant de la direction: (2)

- "un très grand nombre de rapports sont produits. Ceci les accapare beaucoup. Pas plus de 10 à 15% des élèves devraient être référés aux adjoints sans quoi leur action est diminuée;
- devant les attitudes diverses des éducateurs, il leur est difficile de porter des jugements sûrs à partir des rapports puisque ces derniers sont souvent une évaluation subjective et non un bilan de faits qui pourraient être des indices plus scientifiques.
- un élève renvoyé de la classe n'est pas un cas réglé."

(1) André Marcel, Une conception de la fonction de directeur des étudiants, "Bulletin d'information de la C. S. de l'Estrie", 7 avril 1972.
(2) École Polyvalente Ozias Leduc, Mont St-Hilaire, Juin 1971.

Considérations

d'un administrateur scolaire: (1)

- la punition est une approche négative basée sur la peur de représailles plutôt que sur le concept positif qu'un élève doit se comporter de telle manière parce que que c'est le comportement approprié à la situation;
- la punition corporelle est non appropriée à un problème de comportement;
- la suspension est utilisée
  - pour marquer la gravité d'un problème de comportement,
  - pour susciter une rencontre avec les parents,
  - pour permettre à l'élève de s'engager solennellement à éviter les comportements inappropriés.

d'un directeur d'école: (2)

"Suspendre de l'école un enfant de 12-13 ans c'est le jeter à la rue. Un élève développera davantage une attitude aversive envers les comportements inappropriés (une expérience le confirme): - s'il travaille seul dans une classe sous la supervision d'un prof;

- s'il est isolé;
- s'il est en retenue sur l'heure du midi.

(1) L. W. Anderson et L. A. Van Dyke, Secondary school administration Houghton Mifflin Co., Boston.
(2) Rolland R. Jones Jr., Sorry, partner, but your suspension is here at school, "Principal", Mai 1983.

Le directeur doit donner du support à l'enseignant surtout si celui-ci a commis une erreur de jugement.

Plus la communication maître-élève se détériore, plus l'intervention du directeur devient délicate mais nécessaire.

Les phénomènes de pouvoir joueront (parfois) jusqu'au point où toute réciprocité dans la communication maître-élève sera rendue impossible, (relation de domination).

Nous sommes d'avis que la discipline (conception adlérienne) doit éveiller et amplifier le sentiment social de l'élève.

6,3 EVALUATION DES ELEVES

L'évaluation permet aux élèves de situer leurs connaissances acquises et non acquises. Cependant, les évaluations ne sont pas toujours de qualité et le résultat n'en est pas toujours communiqué aux élèves.

(1) "L'évaluation pédagogique est un processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur".

La pédagogie de la maîtrise possède deux éléments caractéristiques:-le test diagnostique ou d'évaluation formative à intervalles rapprochés et après chacun de ces tests,

-des mesures d'enseignement correctif adaptées aux besoins ou déficiences de chaque apprenant.

(Les habiletés à développer pour l'évaluation des élèves sont en appendice GG.)

---

(1) Politique générale d'évaluation pédagogique, M E Q, février 1981.

6,31 POINTS SOULEVES DANS LA JURISPRUDENCE (Appendice HH)

Lorsque l'évaluation des élèves sert de contrôle de la qualité de l'enseignement, il faut porter attention aux points suivants:

- conditions d'administration des examens;

- correspondance du contenu des examens avec les programmes d'enseignement;

- administration des mêmes examens aux élèves des autres enseignants de même niveau afin d'en faire une évaluation comparative;

- un projet d'examen peut contenir des erreurs;

- la non-évaluation des élèves;

- des résultats satisfaisants d'examens sont la preuve d'un enseignement adéquat;

- les résultats d'examens doivent être comparés:
  - à ceux d'autres élèves,
  - à ceux des classes d'autres enseignants,
  - aux résultats des examens du M E Q;

- l'enseignant qui reçoit les élèves l'année suivante peut évaluer le degré d'apprentissage de ses nouveaux élèves, donc, évaluer l'enseignement des profs de l'année précédente.

Le directeur sera bien avisé de recourir aux bons offices du conseiller en mesure et évaluation de sa commission scolaire afin d'améliorer la qualité de l'évaluation des apprentissages. Il retrouvera dans les appendices II, JJ, KK, LL certains éléments d'information et d'évaluation qui lui seront essentiels ou à tout le moins utile lors de l'assemblage de la preuve.

(1) "Le directeur doit contrôler l'évaluation de l'apprentissage de ses élèves... qui est avant tout un processus de diagnostic.... qui indiquera au personnel de l'école les forces et les faiblesses de l'enfant, déterminera ses besoins et précisera la nature de l'aide dont il a besoin. Cette évaluation pourra également servir à l'amélioration des méthodes d'enseignement du professeur qui pourra vérifier si son enseignement a permis d'atteindre les objectifs visés par le cours... (Cependant) il est surprenant de remarquer que les instituteurs accordent au directeur un très bas niveau de responsabilité face à l'évaluation de l'apprentissage chez les élèves puisqu'ils ont tendance à le percevoir comme quelqu'un qui n'a rien ou très peu à voir avec cette activité." Opinion d'ailleurs partagée par de nombreux témoins en arbitrage de griefs.

Il n'en demeure pas moins que l'évaluation des élèves est une composante de la preuve d'incompétence d'un enseignant.

(1) Paul Larin, Le rôle du principal d'école au Québec, La fédération des Principaux du Québec, Mars 1977.

7

EVALUATION DES ENSEIGNANTS

- Auto-évaluation de l'enseignant
- Observation en classe
- Relation d'aide
- Evaluation administrative

7,0 L'EVALUATION DES ENSEIGNANTS

Un grief d'incompétence est la conséquence du jugement que le directeur et souvent l'entourage porte sur un enseignant. L'évaluation ne doit pas être une collection d'opinions personnelles. Elle doit demeurer conforme à la justice organisationnelle, exempte de tout parti-pris.

Le directeur doit faire preuve d'objectivité dans l'évaluation. Le degré selon lequel il peut porter des jugements à propos d'un enseignement est fonction:

- de son habileté personnelle à juger des situations pédagogiques,
- " " à juger des facteurs tels les relations avec l'enseignant,
- " " à juger des traits de l'enseignant,
- du matériel d'évaluation disponible.

Notons en outre que le tribunal d'arbitrage prendra parfois en considération l'expérience dans l'enseignement et la matière enseignée par le directeur.

Il ne faut pas attacher une importance exagérée aux caractéristiques personnelles de l'enseignant. Un tel critère sera toujours subjectif car il varie selon les situations pédagogiques, les interelations avec les élèves et les propres caractéristiques du directeur.

d'où vient l'importance de créer une équipe d'évaluation dans une école et de s'assurer que les jugements portés sont identiques et basés sur des critères mesurables et opérationnalisés.

Les normes d'évaluation représentent les attentes des enseignants qui spécifient les comportements considérés comme appropriés.

Le directeur (ou son adjoint) est responsable de la rédaction finale du rapport d'évaluation.

7.1
Buts de l'évaluation (1)

a) Recommander les probanistes à un statut officiel d'enseignant.

b) Aider les professeurs à améliorer leur enseignement.

c) Décider du rengagement des enseignants qui ont déjà leur permanence.

d) Justifier le renvoi de certains enseignants.

Toute évaluation doit éviter de créer un climat de découragement dans l'école!

(1) L'évaluation de l'enseignement, traduction par Armand Daigneault, C I E S, Montréal 1975.

7,11

Critères d'évaluation

1- L'AUTO-EVALUATION (Morrisey 1972)

L'enseignant est son propre standard. Il compare

où il en était,

où il en est et

où il en sera.

Si le prof est motivé, en s'auto-évaluant il découvrira ses principaux éléments de force et ses déficiences principales. (Mais faut-il encore qu'il le veuille!)

2- L'EVALUATION QUI VISE LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNANT (Hayden 1973)

(Standards relatifs.) Cette évaluation est la comparaison de la performance de l'enseignant avec celle des autres profs. (N'est pas toujours très pertinente!)

3- L'EVALUATION QUI CORRESPOND A DES BESOINS D'ORDRE ADMINISTRATIF

(Standards absolus pré-établis.) Dans ce cas-ci l'évaluation finale sera la comparaison de la performance de l'enseignant avec des objectifs préalablements fixés. La performance sera jugée efficace ou non-efficace.

L'appréciation se trouve fondée sur les résultats obtenus en accomplissant des tâches spécifiquement définies ce qui élimine la critique des traits purement personnels de l'enseignant.

L'appréciation par objectifs rend plus aisée l'étape du processus d'évaluation qui consiste à retourner à l'enseignant une évaluation de sa performance.

Cette appréciation permet d'appuyer par des faits, une décision de congédier un enseignant.

Elle fournit également une occasion pour le directeur et l'enseignant de déceler ensemble les causes de ses faiblesses, de les analyser et de jeter les bases d'une action corrective.

4-"FIELD REVIEW METHOD"

Le directeur des services au personnel interroge le directeur d'école sur les comportements de l'enseignant et l'invite à justifier les opinions émises. C'est une évaluation revisée dans sa globalité.

On pourrait toujours argumenter qu'il est impossible d'évaluer l'incompétence d'un enseignant parce qu'on n'en a pas les outils! Qu'à cela ne tienne, c'est maintenant qu'il faut évaluer l'enseignement qui se dispense, à l'heure actuelle. Sur quel critère se baser?

LA CROISSANCE, LES PROGRES DES ELEVES.

(le terme progrès est pris dans son sens large)

C'est le seul qui fasse l'unanimité des conventions collectives et des lois en éducation et le seul qui peut être reconnu!

Problèmes que cause l'évaluation 7,12

Pour le directeur:

- il craint d'être évalué lui-même sauf s'il est un vrai leader;
- il est surchargé de travail;
- il craint d'être subjectif;
- il craint de voir se détériorer les relations avec les enseignants; (c'est peut-être là la pire des raisons...)
- il se sent impuissant à évaluer derrière une porte close; (il n'en tient qu'à lui de faire autrement...)
- la convention collective lui semble trop étanche; (il lui faut alors trouver les moyens légaux de faire l'évaluation qui lui revient...)

Pour l'enseignant:

- il considère davantage l'évaluation comme une sanction qu'un moyen d'améliorer son enseignement;
- il ignore sur quoi il est évalué;
- il accorde plus d'importance aux points négatifs qu'aux points positifs;
- il ne reconnaît pas de compétence au directeur pour l'évaluer;
- il sera humilié d'être le seul enseignant évalué;
- si tous les autres enseignants sont évalués, il accordera plus d'importance à la variabilité des résultats qu'à l'évaluation elle-même.

Outre ces problèmes, d'autres facteurs démotivent le directeur à exercer pleinement son rôle de superviseur de l'enseignement, les voici:

7,13

ENTRAVES A L'EVALUATION ET A LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LE DIRECTEUR (1)

1- Les écoles sont ainsi organisées que le directeur est l'administrateur de la bâtisse et tenu responsable pour le moindre détail de gestion.
2- Les priorités de la Commission scolaire quant à la bonne marche de l'école consistent en:
   - des rapports expédiés ponctuellement,
   - un édifice et des terrains impeccables,
   - une excellente gestion de l'équipement,
   - l'absence de problèmes personnels, de discipline, ou reliés au milieu.
3- Si la population ne voit pas une bâtisse bien entretenue, elle doute des services de l'école.
4- Il y a plus de prestige à être considéré comme un excellent administrateur.
5- Il est plus facile de superviser et d'évaluer des choses et des tâches que des idées et des méthodes pédagogiques.
6- Une pédagogie traditionaliste et des procédures bien établies causent moins de conflits et de controverses.
7- Le perfectionnement et la formation professionnelle du directeur portent d'avantage sur la supervision du fonctionnement de l'école.
8- La formation du directeur est en gestion et en administration au détriment de la pédagogie, de la supervision de l'enseignement, de l'évaluation et des relations humaines.
9- Les professeurs d'administration scolaire considèrent la direction d'une école d'avantage comme une étape préparant à un poste d'administrateur scolaire, qu'une carrière intéressante en elle-même.
10- Certains directeurs d'école ont la même perception de leur poste.
11- Plutôt que de vouloir être perçu comme le "principal enseignant", le directeur cultive l'image de l'administrateur "en charge" de son école.
12- A la suite de plusieurs affrontements et conflits syndicaux dans l'enseignement, les Commissions scolaires ont fait des directeurs d'école, des administrateurs prenant partie pour elles, au lieu de les considérer comme les "principaux enseignants" de leurs écoles.

---

(1) L. W. Anderson et L. A. Van Dyke, Secondary School Administration, Houghton Mifflin Co., Boston 1977.

L'ÉCOLE
AUJOURD'HUI
DIRECTEUR
NÉGOCIATIONS
CLIENTÈLE - P.É.L.
BUDGETS...

Lors d'une session de perfectionnement en Alberta, (1) 65 directeurs d'école observaient le déroulement d'un cours sur video. Voici les étonnants résultats de leur évaluation de l'enseignement dispensé. Cette expérience pourrait devenir un excellent objet de recherche au Québec.

EVALUATION DE LA PERFORMANCE DU PROFESSEUR 7,14	Nombre de directeurs	Pourcentage
EXCELLENTE: démontre un niveau supérieur d'habileté professionnelle	2	3%
COMPETENTE (proficient): sait quoi faire et ne pas faire.	17	26%
GENERALEMENT SATISFAISANTE: sans lacune majeure	26	40%
RAREMENT SATISFAISANTE: quelques lacunes.	11	17%
FAIBLE: expérimente des difficultés importantes.	4	6%
DOUTEUSE: le professeur ne démontre aucune habileté.	2	3%
N'EST PAS DOUEE POUR L'ENSEIGNEMENT: devrait quitter l'enseignement (prof).	0	0%
AUCUNE EVALUATION.	3	5%

(1) W. H. Worth, Can Administrators rate Teachers? Canadian Administrator, Edmonton, Octobre 1961.

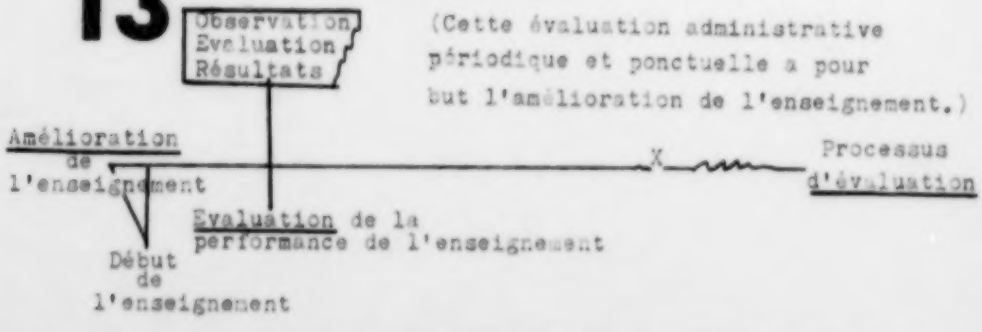
Au total: six perceptions différentes de l'enseignement d'un seul et même cours!

Autre fait intéressant, il a été établi que l'expérience plus ou moins grande des directeurs a nullement influencé leur évaluation. En répétant cette expérience il faudrait en analyser toutes les variables afin de perfectionner les outils d'évaluation à la disposition des directeurs d'école du Québec.

Un sondage officieux révèle que peu de Commissions scolaires appliquent leur politique d'évaluation continue, quand elles en ont une.

La fréquence de l'évaluation administrative diffère d'une Commission scolaire à l'autre. Chez les anglophones, canadiens et américains, elle fait partie des moeurs institutionnelles. Chez les francophones québécois elle représente une rétrospection des plus significatives.

13 SCHEMA DU PROCESSUS D'EVALUATION CONTINUE (1)



(Cette évaluation administrative périodique et ponctuelle a pour but l'amélioration de l'enseignement.)

(1) W. H. Roe et T. L. Drake, The principalship, Mac Millan Publishing Co., N. Y. 1977.

7,20 AUTO-EVALUATION DE L'ENSEIGNANT

La méthode la plus efficace (comme nous le verrons à la page suivante) d'évaluation est l'auto-évaluation de l'enseignant.

C'est pourquoi nous en avons inclus des exemples.

Ce sont des outils qui permettront à l'enseignant de faire son auto-évaluation sur:

- sa perception de soi (Appendice RR)

- sa perception de ses élèves
(Appendice SS)

- les comportements de ses élèves
(Appendice TT)

Plusieurs études confirment l'efficacité de cette méthode dont celle de Tuchman et Oliver (1968). (1)

Soixante profs avaient amélioré leur enseignement dans la douzième semaine suivant leur évaluation par les élèves. Auparavant ils n'avaient apporté aucun changement à leur manière d'enseigner après leur évaluation par le directeur de l'école.

Hayes, Keim et Neiman (1967) ont prouvé qu'un feedback verbal des élèves ne modifiait en rien la perception du prof de son enseignement. Par contre, un feedback écrit des élèves produisait des changements radicaux! (1)

Au Québec, nous possédons l'outil P E R P E qui confirme les résultats des deux études américaines.

Les élèves portent un jugement sur les points suivants: (2)

Préparation des cours

Cours structurés

Plan de la matière

Exemples éclairants

Connaissance de la matière

Clarté des explications

Stimulation

(1) N. L. Gage, Teacher effectiveness and teacher education, Pacific Book Publisher, Palo Alto Cal. 1972.
(2) P E R P E, Institut national de recherche scientifique, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal 1977.

Intérêt pour la matière

Justice

Cours intéressant

Utilité des travaux en dehors de la classe

Questions du professeur

Ton de la voix

Fréquence des contrôles

Intérêt pour les élèves

Variété des méthodes

Ouverture aux opinions

Chaleur

Support du professeur

Participation à la vie étudiante

Commentaires constructifs

Compréhension

Enthousiasme

Matériel audio-visuel

Distance professeur-élèves

Corrections adaptées

Sens de l'humour

Rencontres en dehors de la classe

Sanctions

Contrôle de soi

Climat

Discipline "amicale"

Respect des élèves

Patience

Humeur - Vocabulaire - Travail en équipe

Il y aurait un très net avantage que cet outil soit utilisé de façon plus ponctuelle, et il le serait, si tous les profs étaient conscients de sa très grande utilité.

Le directeur de l'école doit impliquer ses consultants dans l'analyse des interactions. Il adressera une demande à sa Commission scolaire pour une session de formation sur le système de Flanders (qui est trop long à décrire ici) et il y assistera lui-même.

Malgré ses nombreuses imperfections," le système de Flanders est un outil précieux pour tout enseignant qui veut savoir si son comportement verbal en classe, en exerçant une influence directe ou une influence indirecte, crée un climat favorable à l'apprentissage significatif". (1) (Voir "Processus d'interaction en appendice UU)

Nous l'avons vu, le prof sera agressif s'il est le seul enseignant à être évalué. Faisons ici une parenthèse pour examiner les motifs pour lesquels nous évaluons cet enseignant. Si ce n'est dans un but de croissance de l'enseignant, serait-ce pour donner un EFFET D'AVERTISSEMENT en l'évaluant:

"1- En fonction du perfectionnisme - ce que nous attendions de vous était supérieur à ce que nous avons trouvé. Par conséquent, nous sommes déçus!
2- En fonction d'un esprit rebel - vous êtes trop souvent en désaccord avec les autres!
3- En fonction du non-conformisme - vous ne suivez pas le rang!
4- En fonction d'une culpabilité par association - on juge un homme d'après ses compagnons!
5- En fonction d'un incident dramatique - une bévue récente peut compromettre tout votre avenir!" (2)

(1) Réjeanne Tremblay, Evaluation d'habiletés de l'acte d'enseigner en classe professionnelle et le système d'analyse de l'interaction de Flanders, U Q T R, Chicoutimi 1971.
(2) M. J. Mc Nally, Trilogie de l'évaluation, trad. Florian Bernard.

7,3 L'OBSERVATION EN CLASSE

"L'enseignement est un comportement organisé. Pour le superviser, le directeur aura recours à l'observation clinique: analyse détaillée de l'enseignement du prof afin d'obtenir l'objectivité dans la perception et la critique de l'enseignement et l'acceptation de cette critique".(1) Cette méthode devrait être plus répandue et acceptée par les divers intervenants de l'éducation.

Buts de l'observation clinique pour l'enseignant:

7,31 - capitaliser ses énergies,
- compenser pour ses faiblesses,
- développer son meilleur style d'enseignement.(1)

Durant cette observation, l'anxiété est toujours présente et l'enseignant craint qu'on l'évalue lui et non son enseignement.

"Avant l'observation en classe, il est important de:

1- définir l'élément de performance
2- analyser les critères que l'enseignant doit démontrer dans l'accomplissement de l'élément de performance,
3- développer un instrument, si possible, en énumérant les résultats des élèves." (2)

Qui observe? Préféreblement dans un premier temps, le psychologue et/ou le conseiller pédagogique puis le directeur ou le directeur adjoint. On pourra avoir recours également à un autre enseignant et/ou un chef de groupe.

(1) R. L. Mosher et D. E. Purpel, Supervision, the reluctant profession, Houghton Mifflin Co., Boston 1972.
(2) Charles Doty et Orest Cap, Evaluation d'habiletés professionnelles dans la formation des enseignants, C C F P, 1971.

L'observation en classe, avec entente préalable avec l'enseignantdoit permettre de porter un jugement sur un ou plusieurs points suivants:

1- Les objectifs pédagogiques de l'enseignant.
2- Les travaux que l'enseignant donne aux élèves.
3- Le sujet traité.
4- La nature des activités des élèves.
5- La qualité de l'attention des élèves.
6- La discipline de la classe.
7- Les traits de personnalité de l'enseignant.
8- L'attitude et les comportements des élèves.

L'enseignant doit connaître sa matière à fond.

L'enseignant doit connaître et définir les habiletés souhaitées chez les élèves qui font l'apprentissage de la matière dont il a la maîtrise.

L'enseignant doit connaître la relation cognitive et mentale qui existe entre les objectifs qu'il définit et les activités des élèves nécessaires à l'atteinte de ces objectifs.

L'enseignant doit savoir stimuler efficacement l'activité d'apprendre, comment en guider le processus puis comment en mesurer et en évaluer les résultats.

Une observation en classe analyse - ce que le prof a planifié,
- ce que les élèves font
et apprennent.

Cette observation implique trois démarches:

1- La détermination des objectifs du cours, le contenu pédagogique, les méthodes pédagogiques, les documents et le matériel nécessaire; cette préparation de cours s'effectue par l'enseignant et le directeur (qui doit y investir le temps requis).

2- Un rapport complet de ce que dit et fait le prof et de ce que disent et font les élèves.

3- Une analyse subséquente des résultats du prof.

Il va sans dire que le directeur doit connaître le sujet du cours à analyser et qu'il doit faire preuve de doigté!

En participant à son évaluation l'enseignant:
- sera moins agressif,
- s'impliquera davantage dans son enseignement,
- établira une meilleure communication avec le directeur,
- éprouvera un degré de satisfaction plus élevé.

Si l'enseignant ne perçoit que l'utilité de l'évaluation, il se sentira MANIPULÉ!

Le micro-enseignement (1) 7,32

" La technique du micro-enseignement permet à l'enseignant de planifier et de donner un cours de vingt minutes à un petit groupe (de 5 à 8 élèves).

C'est une version réduite de l'environnement de la classe. L'enseignant est observé par une personne ou enregistré sur video. (Voir illustration 14)

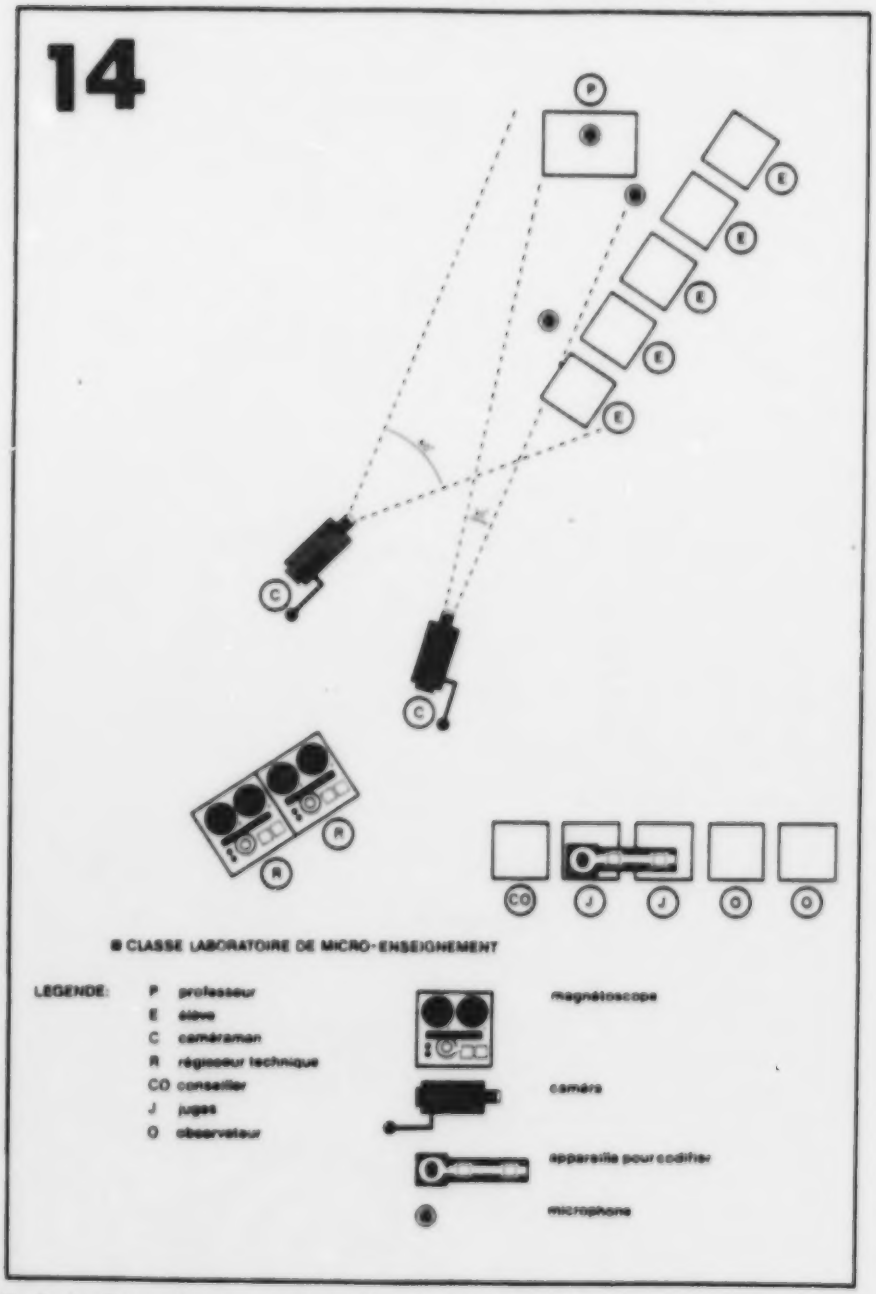
Le prof évalue immédiatement l'efficacité relative de sa stratégie d'enseignement et sur sa performance.

Après avoir reçu un feedback de l'observation, il replanifie son cours et le redonne à un autre groupe d'élèves. Ce deuxième cours est observé de la même manière que le premier, sauf qu'on met plus d'emphase sur l'amélioration de l'enseignement."

Cette technique peut fort bien être perçue comme une incursion dans l'autonomie du prof. La présence de l'observateur ou l'enregistrement sur video peuvent influencer le comportement du prof et des élèves mais l'expérience a prouvé qu'ilsreviennent rapidement à leur naturel.

(1) L. W. Anderson et L. A. Van Dyke, Secondary school administration, Houghton Mifflin Co., Boston.

CLASSE LABORATOIRE DE MICRO-ENSEIGNEMENT



Tiré de: L'expérience de l'U Q A C avec le micro-enseignement, Claude Bouchard, Université du Québec à Chicoutimi, non daté.

7,33 Analyse des interactions

Le directeur doit observer le prof en classe en interrelation avec ses élèves. Il peut choisir d'utiliser la méthode de Flanders: l'analyse des interactions qui étudie l'influence de l'enseignant sur les attitudes des élèves et leurs progrès. Cette méthode d'observation peut aider un prof expérimenté autant qu'un nouvel enseignant à améliorer son enseignement.

Le directeur (ou un autre observateur) qualifie, codifie et analyse sans juger, la communication verbale entre le maître et ses élèves. tel qu'illustré dans le tableau 15.

15 Flanders: Catégories pour l'analyse de l'interaction

DISCOURS DE L'ENSEIGNANT	INFLUENCE INDIRECTE	1.* ACCEPTE LES SENTIMENTS : accepte et clarifie les sentiments des élèves, d'une façon non menaçante. Les sentiments peuvent être positifs ou négatifs. La prédiction ou le rappel de sentiments appartiennent à cette catégorie.
		2.* LOUANGE OU ENCOURAGE : louange ou encourage l'action ou le comportement de l'élève. Cette catégorie comprend aussi les blagues qui diminuent la tension, mais non aux dépens d'un autre individu; les signes approbateurs de la tête, les «um, um», et les expressions telles que «ça va, continue»
		3.* ACCEPTE OU UTILISE LES IDÉES DE L'ÉLÈVE : clarifie, utilise ou développe les idées émises par l'élève. Lorsque l'enseignant introduit une plus large part de ses propres idées, passer à la catégorie 5.
		4.* POSE DES QUESTIONS : pose une question relative au contenu de la leçon ou à la procédure, avec l'intention d'obtenir une réponse de l'élève.
	INFLUENCE DIRECTE	5.* EXPOSE : donne des faits ou des opinions relatifs au contenu de la leçon ou à la procédure ; exprime ses propres idées, pose des questions purement rhétoriques.
		6.* DONNE DES DIRECTIVES : directives, commandements ou ordres donnés avec l'intention que l'élève s'y soumette.
		7.* JUSTIFIE L'AUTORITÉ OU CRITIQUE : énoncés qui visent à changer un comportement de l'élève, d'inacceptable qu'il est à acceptable ; faire des remontrances ; dire pourquoi l'enseignant fait ce qu'il fait ; référence extrême à soi-même.
DISCOURS DE L'ÉLÈVE		8.* DISCOURS DE L'ÉLÈVE - RÉPONSE : intervention des élèves en réponse à l'enseignant qui engage le dialogue ou demande une réponse à l'élève.
		9.* DISCOURS DE L'ÉLÈVE - INITIATIVE : intervention spontanée des élèves. Si l'enseignant donne la parole à un élève, l'observateur doit décider si l'élève avait ou non demandé la parole.
SILENCE		10.* SILENCE OU CONFUSION : pauses, courtes périodes de silence et périodes de confusion durant lesquelles l'observateur ne peut saisir la communication.

* Ces chiffres n'impliquent aucune échelle de valeurs. Ils ne sont que des signes d'identification, chacun désignant un type particulier de communication. Ecrire ces chiffres durant l'observation, c'est simplement identifier et énumérer les communications, non les juger.

Après avoir observé l'enseignant, le directeur doit consigner ses remarques dans un rapport qui peut, le cas échéant, devenir partie intégrante de la preuve de l'incompétence pédagogique d'un enseignant.

La qualité de ce rapport est donc d'une importance capitale.

A la page suivante, nous donnons un exemple de ce que pourrait être ce rapport d'observation par le directeur.

Dans le but d'aider le directeur d'école, nous avons cru essentiel d'ajouter en annexe les outils suivants:

- Rapport d'observation de la classe (Appendice VV)
- Fiche d'observation et liste des critères opérationnels (Appendice WW)
- Observation sur l'attention que l'enseignant porte à chaque élève (Appendice XX)
- Répertoire à utiliser avec le rapport d'observation de la classe (Appendice YY)
- Comment décrire les comportements qu'un enseignant doit démontrer dans sa performance (Appendice ZZ)
- Evaluation de l'enseignement (Appendice AAA)
- Formule d'évaluation de l'enseignement (Appendice BBB)

Le tableau 16 indique au directeur où se situe le rapport d'observation dans le processus d'évaluation de la performance de l'enseignant.

7,34 RAPPORT D'OBSERVATION PAR LE DIRECTEUR

Nom, classe, matière, date, heure etc.

Objectifs du cours.
Sujet traité.
Documents et matériel utilisé.
Elément de performance évalué.

PRÉALABLEMENT ÉTABLIS AVEC LE PROF

Anecdote:

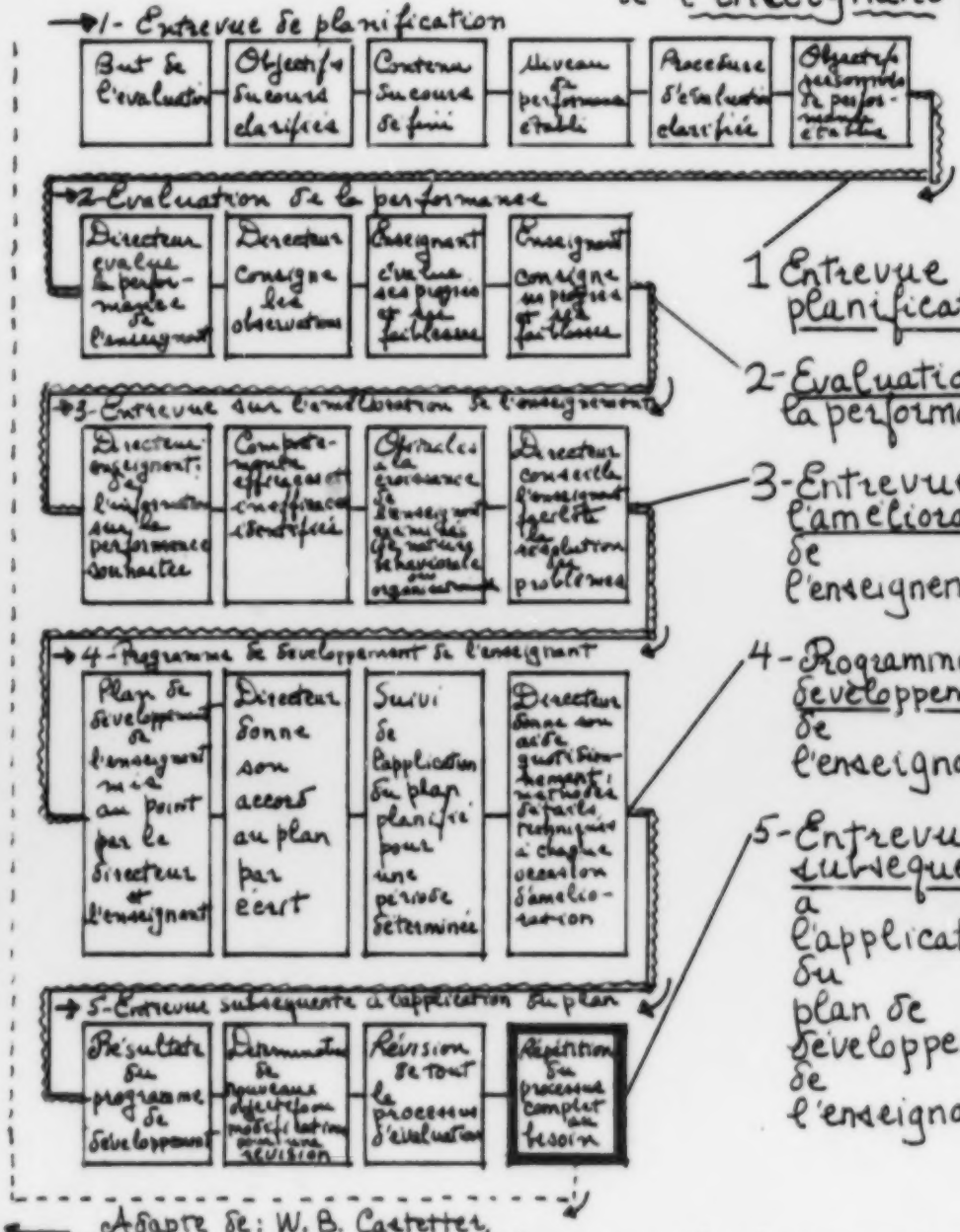
(Description courte de la situation observée en rapport avec l'élément de performance évalué.)

NE PAS ANALYSER, JUGER, CONCILIER, INTERPRÉTER.

Activités pédagogiques. Attitudes et comportements du prof. (Voir les tableaux de Ryans, Postic, Doty et Cap.)	STIMULI - RÉPONSES
Attitudes et comportements des élèves. (Voir les tableaux de la Polyvalente Daniel-Johnson, Postic et le nôtre. *Ces tableaux sont en jaune.)	

Les renseignements recueillis sont toujours disponibles pour une évaluation subséquente au lieu de s'estomper dans le temps! La description des incidents aidera le prof à comprendre pourquoi ils sont devenus critiques et à les considérer plus que des incidents isolés.

Modèle de processus d'évaluation de la performance de l'enseignant



1 Entrevue de planification

2- Evaluation de la performance

3- Entrevue sur l'amélioration de l'enseignement

4- Programme de développement de l'enseignant

5- Entrevue subséquente à l'application du plan de développement de l'enseignant

Adapté de: W. B. Castetter,
The personnel function in educational administration,
Mac Millan Publishing Co, N.Y. 1976.

Maintenant qu'il a rédigé son rapport de l'observation en classe de l'enseignant, le directeur doit en discuter avec lui. L'appendice CCC sera d'une grande utilité pour analyser cette conférence de supervision.

Lors de l'entrevue le directeur peut donner des suggestions, des encouragements ou des démonstrations d'enseignement mais pas toujours bien accueillis comme en fait foi le tableau à la page suivante!

EVALUATION PAR L'ENSEIGNANT DU SUIVI DE L'OBSERVATION EN CLASSE

17

DONNE PAR LE DIRECTEUR (1)

Intervention du directeur	Evaluation par l'enseignant
Suggestions.	Défavorable.
Suggestions, points importants de l'observation, matériel pédagogique.	Douteuse.
Encouragements.	Douteuse.
Entrevue, Suggestions, encouragements.	Douteuse.
Entrevue, suggestions, points importants de l'observation, matériel pédagogique.	Douteuse.
Démonstration d'enseignement.	Défavorable.
Démonstration d'enseignement, suggestions, points importants de l'observation, matériel pédagogique.	Favorable.
Entrevue, démonstration d'enseignement, suggestions.	Favorable.

(1) A.A. Mac Kinnon, Toward more effective communication in supervision, Edmonton 1969. Enquête menée dans les écoles publiques de la ville de Toronto.

L'appréciation par objectifs (M B O) 7,35

Des standards de performance pré-établis, des objectifs fixés pour l'enseignant en fonction des objectifs à court et à long terme de l'école servent de base de comparaison.

Les objectifs et la détermination des tâches à accomplir pour les atteindre doivent être acceptés par l'enseignant et l'observateur.

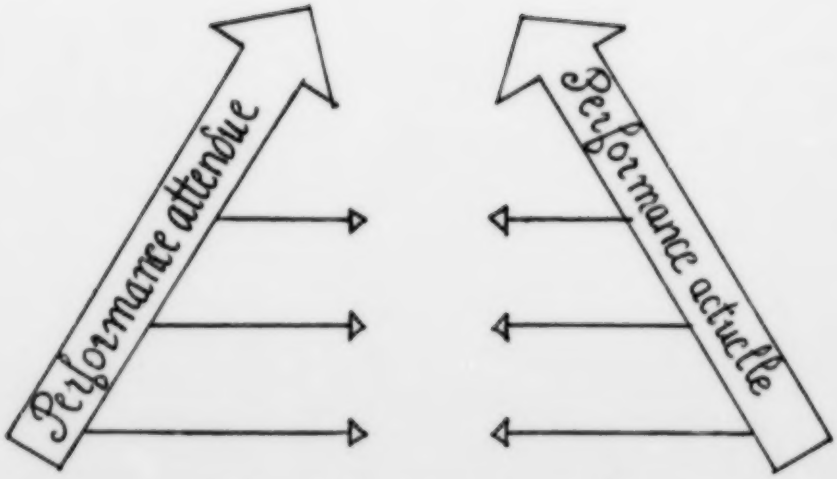
L'enseignant doit être observé selon la méthode des "événements répétés" (recurrent patterns). Le déroulement du cours et la réponse des élèves mettent en evidence la répétition de certains événements. Quand ces derniers sont soulignés à l'enseignant en regard des alternatives possibles, il peuvent aider le prof à modifier certains comportements pédagogiques. Rappelons-nous que l'analyse des "événements répétés" a comme but d'amener le prof à changer ses approches pédagogiques. Lors d'une entrevue post-observation, il lui est alors possible de prendre connaissance de ses points forts et de ses faiblesses. L'observateur étudie ses réactions et fait des suggestions tout en l'encourageant à trouver lui-même les moyens d'améliorer son enseignement. Le renforcement de la réussite pédagogique s'opère sur les éléments de succès, sur les habiletés du prof, ses préférences et sa perception d'un enseignant compétent. Les succès pédagogiques doivent être soulignés. Le renforcement du succès pédagogique diminue la crainte de l'analyse de l'enseignement.

L'appréciation par objectifs (M B O) 7,35

Des standards de performance pré-établis, des objectifs fixés pour l'enseignant en fonction des objectifs à court et à long terme de l'école servent de base de comparaison.

Les objectifs et la détermination des tâches à accomplir pour les atteindre doivent être acceptés par l'enseignant et l'observateur.

L'enseignant doit être observé selon la méthode des "événements répétés" (recurrent patterns). Le déroulement du cours et la réponse des élèves mettent en evidence la répétition de certains événements. Quand ces derniers sont soulignés à l'enseignant en regard des alternatives possibles, il peuvent aider le prof à modifier certains comportements pédagogiques. Rappelons-nous que l'analyse des "événements répétés" a comme but d'amener le prof à changer ses approches pédagogiques. Lors d'une entrevue post-observation, il lui est alors possible de prendre connaissance de ses points forts et de ses faiblesses. L'observateur étudie ses réactions et fait des suggestions tout en l'encourageant à trouver lui-même les moyens d'améliorer son enseignement. Le renforcement de la réussite pédagogique s'opère sur les éléments de succès, sur les habiletés du prof, ses préférences et sa perception d'un enseignant compétent. Les succès pédagogiques doivent être soulignés. Le renforcement du succès pédagogique diminue la crainte de l'analyse de l'enseignement.



7,36 EVALUATION DE LA PERFORMANCE

Le but de l'évaluation est de combler l'écart entre la performance actuelle et la performance attendue.

"Tout enseignant cherche à se connaître dans son action pédagogique et il désire confronter l'image qu'il se fait de lui-même avec celle qu'un observateur a de lui. Il voudrait communiquer ses difficultés, analyser les causes de la situation rencontrée, chercher comment changer tout comportement qui paraît inadéquat. Or, des mécanismes de défense se déclenchent dès qu'il se sent menacé par l'évaluation. ... L'analyse de la situation perçue par l'enseignant observé et évalué, et des conséquences qui en résultent pour lui, montre la nécessité de prendre des précautions dans l'observation et l'évaluation et d'en déterminer les objectifs."(1)

(1) Marcel Postic, Observation et formation des enseignants, Presses universitaires françaises, Paris 1977.

"L'évaluation de l'enseignant" (1) est un recueil de formulaires d'évaluation de l'enseignant:

- évaluation de l'enseignant basée sur des standards de performance, formulaires A à E,
- évaluation de l'enseignant basée sur des objectifs de travail, formulaires F à I,

le formulaire G en vigueur à De Kalb en Georgie, fait appel aux données tirées des visites d'observation du directeur et à d'autres sources d'information.

- évaluation de l'enseignant par l'élève, formulaire A-1,
(évaluation du principal par l'enseignant, formulaire B-1,
évaluation de l'école par les parents, formulaire C-1,
évaluation de l'administration scolaire centrale par les directeurs, formule D-1).

Cet ouvrage est le complément approprié à ce travail.

Autre méthode d'évaluation 7,37

L'enseignant remplit une fiche d'évaluation de son enseignement comme s'il était un observateur. Cette méthode donne d'excellents résultats. (Voir le tableau d'auto-évaluation de l'enseignant sur ses relations avec les élèves en appendice DDD.)

(1) Traduction et adaptation de documents d'Educational Research Service Inc. par Armand Daigneault, S I E S, Montréal 1975.

"L'évaluation de l'enseignant" (1) est un recueil de formulaires d'évaluation de l'enseignant:

- évaluation de l'enseignant basée sur des standards de performance, formulaires A à E,
- évaluation de l'enseignant basée sur des objectifs de travail, formulaires F à I, le formulaire G en vigueur à De Kalb en Georgie, fait appel aux données tirées des visites d'observation du directeur et à d'autres sources d'information,

- évaluation de l'enseignant par l'élève, formulaire A-1,
(évaluation du principal par l'enseignant, formulaire B-1,
évaluation de l'école par les parents, formulaire C-1,
évaluation de l'administration scolaire centrale par les directeurs, formule D-1).

Cet ouvrage est le complément approprié à ce travail.

Autre méthode d'évaluation 7,37

L'enseignant remplit une fiche d'évaluation de son enseignement comme s'il était un observateur. Cette méthode donne d'excellents résultats. (Voir le tableau d'auto-évaluation de l'enseignant sur ses relations avec les élèves en appendice DDD.)

---

(1) Traduction et adaptation de documents d'Educational Research Service Inc. par Armand Daigneault. A I E D, Montréal 1975.

7,4 RELATION D'AIDE

C'est la responsabilité du directeur d'impliquer le prof dans l'amélioration de son enseignement.

"Certaines approches pédagogiques reconnues comme applicables à plus d'un niveau d'enseignement, sont à la portée de tous les enseignants, dans les classes et les salles de cours...

- la pédagogie par projet
- les ateliers
- l'enseignement mutuel ou l'enseignement par les pairs
- le "team-teaching
- le tutorat." (1)

La jurisprudence fait une obligation pour le directeur d'école d'explorer beaucoup d'avenues. On demande au directeur de voir à ce que le prof en difficulté bénéficie de l'aide professionnelle et technique nécessaire à l'amélioration de son enseignement. Sans cette aide il serait injuste de l'évaluer. Voici les ressources qu'on pourrait exploiter:

1- <u>de l'école</u> - le directeur, le personnel des services aux élèves et/ou des services pédagogiques;

2- <u>du centre administratif</u>: -directeur des services éducatifs, conseillers pédagogiques, consultants, directeur des services aux élèves;

(1) Conseil supérieur de l'éducation, <u>L'activité pédagogique</u>, rapport annuel 1981-1982, Québec.

3- en dehors du milieu: - personnel des C E G E Ps et des universités, éducateurs retraités, préposés à la formation dans l'industrie, autres personnes;

3- assistance technique: - feedback d'un vidéo, interaction, analyse, sociogramme, examen, cours d'organisation pédagogique;

4- expériences pédagogiques:-ateliers et"team-teaching" tels que mentionnés plus haut, cours, sessions de perfectionnement, recherches individuelles, observation dans d'autres classes;

5- assistance professionnelle: - consultations, examen médical, examen psychiatrique, sessions sur la gestion du temps et du stress, désintoxication;

7- assistance individuelle: éducation à la consommation, consultation matrimoniale, examen du style de vie et de l'alimentation.

Comme nous l'avons dit précédemment, la partie patronale examine les démarches de relation d'aide que le directeur a faites. Pour nous convaincre de l'importance accordée à ces interventions il est essentiel de consulter les extraits de sentences arbitrales sur la relation d'aide en appendice EEE.

Dans le but d'aider le directeur nous reproduisons en annexe:

- A faire et à ne pas faire pour exercer une véritable relation d'aide (Appendice FF)
- Exemple de relation d'aide apportée à un enseignant (Appendice GG)
- Questionnaire aux étudiants (Appendice HH)
- Résumé des stratégies de motivation de l'élève (Appendice II)

7,5 EVALUATION ADMINISTRATIVE

Une évaluation administrative s'impose après une relation d'aide formelle, lorsque les évaluations récentes révèlent que l'enseignant n'a pas ou peu amélioré:

- ses approches pédagogiques,
- la qualité des activités pédagogiques,
- le contrôle de sa classe,
- ses méthodes d'évaluation des élèves,
- sa performance en général.

Tel que cité maintes fois dans la jurisprudence, une évaluation administrative ne se fait pas par le carreau de la porte ou en arrêtant quelques instants devant la classe pour y jeter un coup d'oeil rapide.

Une évaluation administrative porte sur des <u>incidents critiques</u>.

L'évaluation administrative ne diffère de l'entrevue et du rapport suivant l'observation en classe que par son but. Cette dernière tendait à provoquer une amélioration de l'enseignement alors que l'évaluation administrative cherche à démontrer <u>l'échec</u> de la relation d'aide portée à l'enseignant et <u>l'écart</u> persistant entre la performance actuelle et la performance attendue.

Alors que la simple observation en classe impliquait l'assentiment et la collaboration de l'enseignant, l'évaluation administrative peut s'effectuer sans consultation et entrevue préalable mais selon la même méthode.

Elle débouche généralement sur des mesures disciplinaires. L'évaluation se transforme alors en relation de pouvoir visant par des renforcements à ce que des décisions soient réalisées dans le sens prescrit par la structure formelle. "Elle est un exercice normal de la discrétion administrative." (S & S 225)

Un rapport d'évaluation négatif ne s'efface pas, contrairement aux avis disciplinaires même s'il est contesté par l'enseignant.

7,51

Méthodes que nous ne recommandons pas pour une évaluation administrative

a) méthode graphique: caractéristiques de l'employé à cocher

1 2 3 4 5

Désavantages principaux: l'effet de "halo" et problèmes de l'erreur

b) distribution forcée: les "meilleurs" et "pire" profs cocher les traits

10-20-30-40-30-20-10

Désavantage principal: ne considère que deux traits-la performance au travail - la possibilité d'une promotion.

c) méthode de rang alc.

7.52
La méthode des incidents critiques

Le rapport de l'évaluation des comportements du prof est noté sur une feuille en deux sections dont l'une est réservée aux comportements efficaces et l'autre aux comportement inefficaces. Le rapport est basé sur des données factuelles recueillies en observant l'enseignant en classe.

Rapport d'évaluation des comportements de l'enseignant en classe

COMPORTEMENTS EFFICACES COMPORTEMENTS INEFFICACES

(Voir les tableaux de Ryans, Postic, Doty et Cap)

Avantages de la méthode: la méthode des incidents critiques n'exige du directeur aucun jugement de valeur.

Désavantages de la méthode: a) le directeur reste le seul juge de quel comportement est critique ou ne l'est pas.

b) il est obligé de noter les incidents aussitôt qu'ils se produisent.

Pour parer à ces désavantages, le directeur cochera une liste préparée d'avance. (Juger à partir des qualités que l'enseignant devrait posséder ne rend nullement compte de son activité personnel.)

7,53 L'évaluation administrative de l'enseignant se fait également par les résultats scolaires des élèves. cependant, en toute justice il faut faire la différence entre les élèves des cours obligatoires et des cours à option.

La qualité de l'enseignement peut être affectée par des conditions non-favorables dont le prof n'a pas le contrôle.

Selon la clientèle d'élèves, l'enseignement peut être plus difficile dans une grosse qu'une petite classe.

Il faut vérifier ce que les élèves ont appris dans des conditions uniformes: mêmes objectifs,
mêmes manuels,
mêmes laboratoires,
mêmes ateliers,
même nombre d'élèves dans la classe.

Sont à considérer également: l'intelligence de l'élève,
son milieu familial,
sa scolarité antérieure.

Il faut éviter:
L'ambiguité des termes.
Les conclusions et les déductions hâtives.
Les rapports trop superficiels.
Les rapports trop compliqués.

Là où existe un système d'évaluation des enseignants la tâche de préparer la preuve de l'incompétence pédagogique d'un enseignant en est d'autant facilité.

Nous avons annexé à ce rapport les éléments suivants relatifs à la mise en place d'un système d'évaluation:

- Avantages d'un système d'évaluation continue de rendement dans les relations directeur-enseignant (Appendice MM)
- Etapes préalables à la mise en application d'une évaluation individuelle en vue de l'amélioration de l'enseignement (Appendice NN)
- Programme d'évaluation des enseignants (Appendice OO)
- Evaluation des instruments de mesure (Appendice PP)
- Elements d'évaluation de l'enseignement (Appendice QQ)

Les pages jaunes serviront à l'assemblage de la preuve.

8

MESURES ADMINISTRATIVES:

- Mesures disciplinaires.

- Sanctions.

8.1 MESURES DISCIPLINAIRES

Rapports d'appréciation 8.11

Le directeur cherche sérieusement à apporter une relation d'aide à l'enseignant en difficulté. Les observations en classe sont précédées et suivies de rencontres lors desquelles sont clairement établies les faiblesses de l'enseignant et les points à améliorer.

*"Il faut bien comprendre et ce, les textes de sentences citées le démontrent amplement, que la relation d'aide pour valoir doit être acceptée par le prof... Il est bien évident, et les exemples sont nombreux, que le prof doit reconnaître son point faible et l'accepter s'il veut que la relation d'aide soit valable. C'est là bien souvent, la grande et principale difficulté." (1)

Il est primordial qu'à chaque rencontre, l'enseignant ou/et son représentant ait la chance d'exprimer son point de vue et sa version des faits.

*"Il ne s'agit pas ici pour l'enseignant de se disculper et/ou de trouver des raisons à sa difficulté mais bien d'exprimer un point de vue -objectif- si possible."

Les faits précis et d'une gravité suffisante ayant rapport à l'incompétence de l'enseignant, sont consignés dans les rapports d'appréciation.

---

(1) le signe* tout au long de ce chapitre identifie les commentaires de Pierre Trévost précédemment cité.

Le directeur d'école y expose d'une manière claire et concise la nature des problèmes, le moment et la fréquence avec laquelle les faits sont survenus ainsi que l'identité des personnes impliquées pouvant garantir la véracité des faits relatés. (Voir extraits de sentences arbitrales, appendice JJJ)

Cette appréciation des faits doit faire preuve de justesse et d'équité. Elle doit relater les faits et gestes de l'enseignant et non se centrer sur le comportement d'autres personnes à moins de situer une interrelation pertinente à l'appréciation des faits.

Les rapports indiquent en outre, les mesures disciplinaires prises lorsque le comportement de l'enseignant ne s'est pas amélioré; copies doivent en être remises au syndicat local, à moins que l'enseignant ne s'y objecte.

•"Il est très important de sensibiliser le directeur aux problèmes "techniques" et aussi à la rigidité rigoureuse des textes de convention collective et de faire en sorte d'en respecter les plus infimes détails... Un grief peut très souvent être rejeté sur une erreur, même minime, en regard de l'appréciation stricte de la convention collective."

La jurisprudence nous rappelle que l'impact d'un premier rapport peut être diminué par le silence d'un second:

•"Il vaut mieux répéter un même avertissement que de considérer qu'il a déjà été fait."

Il faut absolument considérer L'ENSEMBLE DES RAPPORTS.
S'il fait présumer que la performance du prof s'est améliorée du début à la fin de l'année il est illogique de tenter de prouver son incompétence!

Mesures disciplinaires 8,12

"L'avis disciplinaire est la façon que les parties ont prévue à la convention collective pour souligner un point faible à un enseignant." (S.A. 1982)

Il n'est que justice de ne pas donner un avis disciplinaire à un enseignant quand un autre prof n'en a pas eu pour les mêmes raisons.

L'application graduée de mesures disciplinaires a comme but d'amener l'enseignant à éviter de répéter les comportements jugés répréhensibles. Autant les personnes ont tendance à répéter les gestes qui ont généralement été suivis de gratifications, autant elles ont tendance à éviter les gestes ou les actions qui ont généralement été suivis par des tracasseries ou des sanctions.

Selon la convention collective (art. 5-6.03) la mesure disciplinaire doit être contresignée par l'enseignant, ou à son refus (et c'est souvent le cas,) par le délégué syndical ou à défaut par une autre personne.

"Il est bon de rappeler que la signature du prof ne veut rien dire d'autre que le fait qu'il a reçu l'avis."

La mesure disciplinaire peut être contestée par l'enseignant dans les quinze jours de sa réception.

Elle peut être contestée par l'enseignant, dans les quinze jours de sa réception.

AVERTISSEMENT: caduque après trois mois à moins d'être suivi, sur le même sujet ou un sujet similaire de la

REPRIMANDE: nulle après six mois à moins d'être répétée pour le même manquement ou un sujet similaire.

Il doit s'écouler un délai de quinze jours entre l'avertissement et la réprimande. On ne peut donner un autre avertissement à un enseignant en dedans de cinq jours du précédent.

"Il est à noter que cette partie de la convention collective est défaillante... en effet, on ne parle pas assez d'intérêt aux péchés passés...

Ces deux mesures disciplinaires doivent généralement contenir des suggestions afin de permettre à l'enseignant de s'amender. Une fois devenus caduques ces documents sont retournés à l'enseignant à sa demande.

"Le directeur doit utiliser son pouvoir disciplinaire, uniquement lorsqu'il a des motifs justes et raisonnables de le faire, en tenant compte de la gravité des faits, la fréquence, les années de service, les sanctions antérieures, la conduite générale etc." (1)

Advenant une détérioration de la situation, le directeur d'école transmet le dossier d'incompétence de l'enseignant à la Commission scolaire qui appliquera les sanctions prévues dans le code juridique établi au début de ce travail.

(1) L. Bélanger, Gestion des ressources humaines, Gaëtan Morin éd., Chicoutimi 1980.

8,2 SANCTIONS

(Voir la jurisprudence en appendice KKK)

8,21

Suspension

Selon les conventions collectives...

Maximum cinq jours.

Justifiée par: un écart grave,

un fait précis.

Elle doit être précédée d'au moins deux réprimandes écrites sur le même sujet ou un sujet similaire durant les six mois précédant la suspension.

Cette sanction est imposée par le Directeur des services au personnel

ou par le Directeur général de la Commission scolaire.

8,22

Non-renouvellement

L'attitude d'un enseignant ne peut être considérée comme cause de non-renouvellement que si elle le rend incapable d'enseigner et/ou compromet le fonctionnement de ceux qui l'entourent. Une mention honnête des faits positifs doit accompagner l'énumération des faits négatifs.

Selon une certaine jurisprudence,

ne pas renouveler un enseignant de plus de trois ans d'expérience équivaut à un congédiement. Ne pas fournir à un enseignant qui en fait la demande, les raisons valables et légales, annule la procédure de non-renouvellement.

8.23

Congédiement

"Une disposition concernant l'exercice du pouvoir disciplinaire de la Commission scolaire veut que l'enseignant ne soit congédié que pour cause juste et raisonnable . C'est là une expression qui fait l'objet d'une appréciation dans des circonstances bien particulières." (1)

Différence entre le non-rengagement et le congédiement 8.24

"Le non-rengagement sanctionne la conduite générale d'un enseignant au cours de toute une année scolaire, qui ne nécessite ni ne justifie cette action vigoureuse et immédiate qu'est le congédiement, mais justifie tout de même un terme au lien contractuel disons remarquer par ailleurs, que le congédiement constitue une destitution au cours de la durée du contrat." (S.A. 1134)

Double sanction 8.24

"Ce qui justifiait une réprimande la veille, justifiait une mise à pied le lendemain alors qu'il ne s'est produit rien de particulier entre les deux mesures." (S.A. 1336)

L'enseignant ne peut être l'objet de deux sanctions pour le même manquement sans qu'il y ait récidive ou qu'un événement se soit produit justifiant une seconde sanction.

Comme nous l'avons vu, les mesures disciplinaires et les sanctions doivent être appliquées selon toute la rigueur de la convention collective, ce qui en fait un exercice extrêmement difficile. En guise de conclusion à ce chapitre, nous présentons le texte de Monsieur Larin, pertinent au sujet que nous venons de traiter.

---

(1) L. Bélanger, Gestion des ressources humaines, Gaëtan Morin ed., Chicoutimi 1980.

8,25

Difficultés relatives au congédiement

Paul Larin dans "Le rôle du principal d'école au Québec" expose ainsi la situation: "Dans le contexte actuel, la rigidité accrue des contrats de travail pour les parties en cause, contrats couvrant les personnels syndiqués, rend en effet de plus en plus difficile les congédiements que ce soit pour incompétence ou surplus de personnel. Outre les prescriptions strictes rattachées aux procédures de renvoi, l'employeur doit faire face à une multitude croissante d'interventions comme la permanence, la sécurité d'emploi et l'ancienneté des employés qui viennent successivement limiter sa latitude face aux décisions de congédiement et aux mises à pied temporaires ou finales.

Encore existe-t-il au niveau du congédiement pour surplus de personnel un certain jeu, aussi restrictif qu'il puisse être. Mais que dire du congédiement pour incompétence? Il est extrêmement difficile, voir pratiquement impossible parfois, de congédier pour une telle raison un employé ayant acquis suffisamment d'ancienneté pour y échapper par l'application des règles prévues dans les contrats de travail. D'une part, y a-t-il à la base de ces contrats un principe fort hypothétique qui veut que l'ancienneté et la compétence soient proportionnelles l'une à l'autre et, d'autre part, y a-t-il le concept de la sécurité lié aux années de service? On sait pourtant très bien que la compétence est aléatoire en ce sens qu'elle n'existe que dans des circonstances particulières. A chaque changement de situation, la compétence se doit d'être remise en question.Il faut ré-évaluer non seulement les qualifications, mais encore les attitudes et aptitudes, le potentiel de chaque employé impliqué."

9

GRIEF D'INCOMPETENCE:

- Préparation de la preuve.

- Assemblage de la preuve.

- Le grief soumis à l'arbitrage.

9,1 PREPARATION DE LA PREUVE

Qualité de la preuve 9,11

Les preuves prépondérantes doivent toujours porter sur le MOTIF INDIQUE.

Si le cas est susceptible d'aller en arbitrage, le directeur d'école doit être raisonnablement certain que les personnes qu'il identifie pourraient témoigner en connaissance de cause, le plus sérieusement possible et qu'elles sont dignes de foi. (Ceci est particulièrement important dans le cas d'élèves-témoins!)

A quoi sert d'apporter des arguments avec force pour en atténuer la portée par la suite? La preuve doit être d'une intensité constante.

Le directeur qui fait état de plainte de parents et/ou d'élèves doit obligatoirement identifier: les personnes,
la nature exacte des plaintes,
la fréquence des plaintes
et le moment où il les a reçues.

La sentence arbitrale 190 nous rappelle que le dossier ne doit pas contredire les allégations patronales mais corroborer les motifs allégués. La preuve verbale et le dossier DOIVENT AVOIR LA MEME PROGRESSION.

Apprécier les caractéristiques d'un enseignant est extrêmement périlleux!

Avant d'amorcer l'assemblage de la preuve il serait nécessaire de consulter les extraits de sentences arbitrales:

- sur la qualité de la preuve (Appendice LLL)
- sur la compétence (un rappel du début du rapport) (Appendice MMM)
- sur les interventions de parents et d'élèves (Appendice NNN)
- sur des témoins (Appendice OOO)

Assemblage de la preuve 9,12

Le tribunal d'arbitrage doit répondre à la question suivante: LORSQUE LA COMMISSION SCOLAIRE A NON-ENGAGÉ OU CONGÉDIÉ M. * OU MME. * L'A-T-ELLE FAIT POUR UNE "CAUSE JUSTE ET RAISONNABLE"?

Le tribunal se prononce véritablement sur l'ensemble des éléments de preuves recueillies à l'enquête.

Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance d'indiquer la nature des faits observés,

leur gravité,

leur fréquence,

leur durée,

le moment où ils se sont produits,

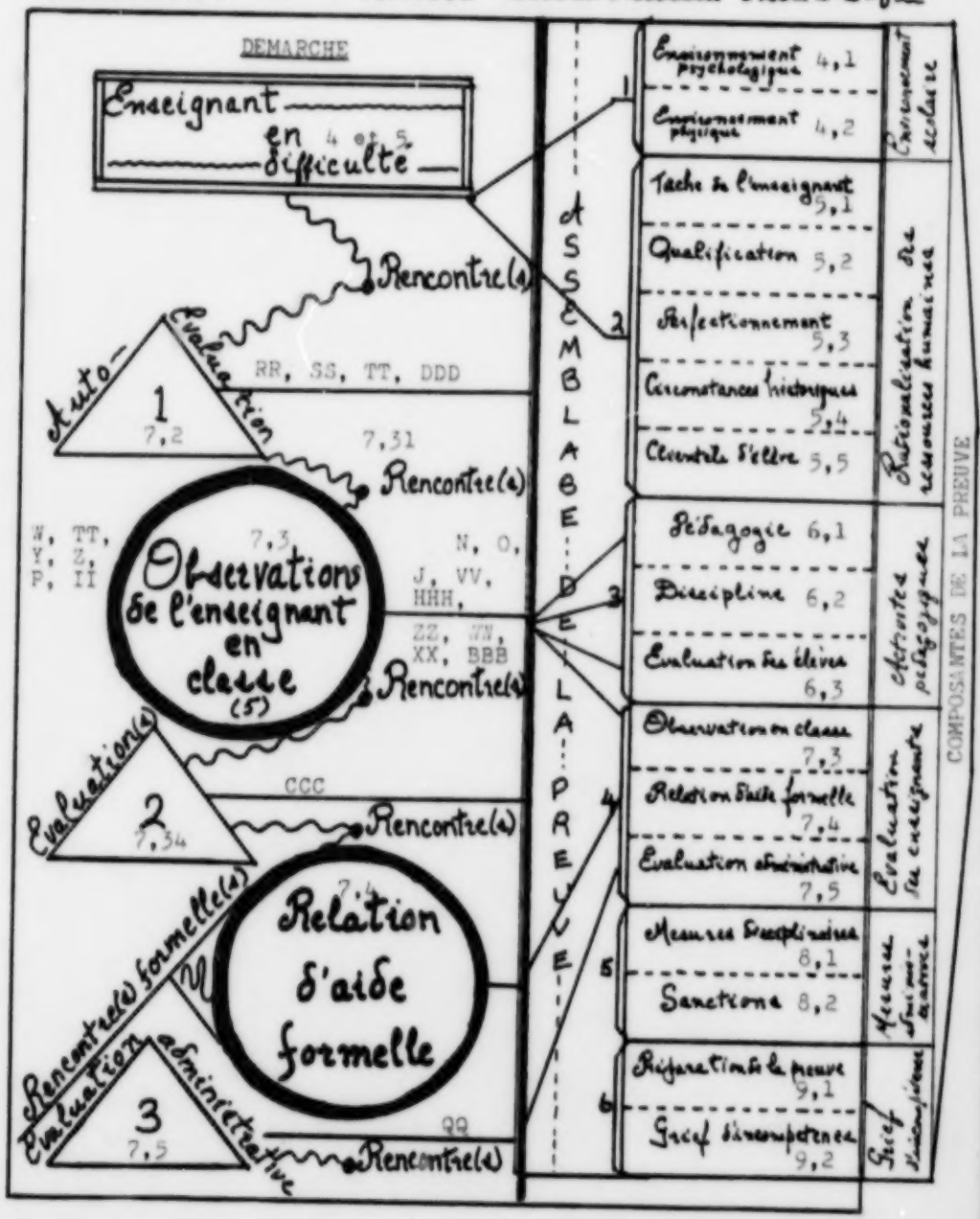
les personnes impliquées et surtout

LEURS CONSÉQUENCES SUR L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES.

Il faut reprendre le dossier au début en indiquant la progression des rapports d'observations et des évaluations.

Nous proposons la démarche du tableau 18 pour L'ASSEMBLAGE DE LA PREUVE D'INCOMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE.

Assemblage de la preuve d'incompétence pédagogique



Dans le tableau de la page précédente (15), la section de gauche illustre globalement toute la démarche que doit effectuer le directeur d'école, à partir du moment où il constate qu'un enseignant est en difficulté jusqu'à la présentation du grief d'incompétence.

La section de droite reprend les composantes de la preuve qui peuvent être portés devant le tribunal selon la nature exacte du grief d'incompétence pédagogique.

Rappelons-le, la preuve d'incompétence se compose essentiellement de l'ENSEMBLE des rapports. (Voir rapports d'appréciation 8,11)

Nous avons inclus dans le chapitre 7 une présentation de:

rapport d'observation 7,34

et rapport d'évaluation des comportements de l'enseignant en classe 7,52.

Les appendices en JAUNE des chapitres 6 et 7 fournissent les grilles d'évaluation nécessaires selon que l'incompétence a trait:

à la PEDAGOGIE

à la DISCIPLINE

ou à l'EVALUATION DES ELEVES.

Pour procéder à l'assemblage de la preuve de l'incompétence pédagogique, revenons au tableau 18.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la partie droite du tableau énumère les éléments de la preuve d'incompétence et qui pourraient être soulevés par la partie syndicale également, en particulier, l'environnement scolaire (4,0) et la rationnalisation des ressources humaines (5,0).

Toutes les composantes de la preuve sont étudiées dans le texte aux chapitres indiqués dans le tableau.

A l'aide de la partie gauche du tableau, reprenons la démarche dès le début.

La preuve étant constituée de l'ensemble des rapports, revoyons-les.

L'AUTO-EVALUATION (7,2)

Au début de la démarche, le directeur fournit à l'enseignant des grilles d'auto-évaluation afin de lui faire prendre conscience de ses difficultés et d'en discuter avec lui.

Voyons l'utilité de ces grilles lors de l'assemblage de la preuve.

Les appendices RR et SS donnent au directeur des indices sur la perception que l'enseignant a de lui-même et de ses élèves mais ils ne peuvent être qu'exceptionnellement retenus lors de l'arbitrage de grief.

L'appendice TT analyse les comportements des élèves et pourra servir lors de l'évaluation de la pédagogie et/ou de la discipline de l'enseignant dans sa classe.

L'appendice DDD, grille des attitudes de l'enseignant, ne sera utile que si les attitudes de l'enseignant influencent l'apprentissage de ses élèves.

LA PREUVE DE L'INCOMPETENCE PEDAGOGIQUE EST ESSENTIELLEMENT L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU PROFESSEUR ET SES CONSEQUENCES SUR L'APPRENTISSAGE DE SES ELEVES.

Par quel moyen?

Par L'OBSERVATION EN CLASSE (7,3 7,31 7,32 7,33)
(Voir 7,34: "Rapport d'observation en classe".)

Le directeur rédige les rapports de ses observations en classe (5) à l'aide des appendices en JAUNE.

S'il évalue la PEDAGOGIE de l'enseignant il se réfère aux appendices:

P "Les habiletés à développer pour l'enseignement, de Doty et Cap"

O "Les comportements inefficaces de l'enseignant"

N "Les comportements efficaces de l'enseignant"

J "Les composantes du système de probation des enseignants"

VV "Rapport d'observation en classe (analyse sémantique des caractéristiques de l'enseignant) selon Postic"

ZZ "Comment décrire les comportements (critères) qu'un enseignant doit démontrer dans l'accomplissement d'un élément de performance, de Doty et Cap"

WW "Fiche d'observation et liste des critères opérationnels (aspects négatifs et positifs des comportements de l'enseignant) selon Postic"

XX "Observation portant sur l'attention que l'enseignant porte à chaque élève, de Roe et Drake"

BBB "Formule d'évaluation de l'enseignement, de Knudsen"

HHH "Questionnaire aux étudiants (sur l'enseignement et les matières scolaires)"

Si le directeur doit analyser la MAITRISE DE LA CLASSE il consulte les appendices:

TT "Comportements d'élèves" (auto-évaluation de l'enseignant)

Y "A faire ou ne pas faire en matière de discipline, de Faust"

Z "Techniques de maintien de la discipline, de Faust"

W "Comportements d'élèves" (énumération)

Si le directeur doit juger de la non-évaluation ou de l'évaluation des élèves par l'enseignant, il se rapporte aux appendices:

P "Habiletés à développer pour l'évaluation des élèves, de Doty et Cap"

II "Guide de révision d'une épreuve"

Tous ces rapports d'observation (nous en suggérons 5) sont suivis d'une EVALUATION ADMINISTRATIVE.

Pour ce faire, le directeur rédige un rapport d'incidents critiques:

7,52 "Rapport d'évaluation des comportements de l'enseignant en classe" en se référant à l'appendice QQ: "Evaluation de l'enseignant, de Knudsen".

L'appendice CCC est d'une grande utilité au directeur d'école pour faire l'analyse de la rencontre qu'il a avec l'enseignant à la suite d'une observation ou d'une évaluation:

CCC "Système pour analyser la conférence de supervision"

Il nous est impossible de fournir un formulaire-type puisque le grief d'incompétence peut porter soit:

- sur l'incapacité pédagogique
- le manque de discipline
- l'absence ou la mauvaise qualité de l'évaluation des élèves.

La compétence pédagogique repose sur certaines habiletés de base essentielles à tout enseignant mais les éléments de performance peuvent varier grandement selon que l'enseignement est dispensé:

au primaire
au secondaire
en laboratoire
en atelier
en classe
au gymnase
dans une matière à option
dans une matière obligatoire
à des élèves surdoués
à des élèves moyens
à des élèves en difficulté d'apprentissage
à des inadaptés socio-affectifs
à des handicapés mentaux
ou physiques.

Après avoir complété 5 cycles d'observation tel que décrit dans les chapitres 6 et 7, le directeur consignera les informations recueillies dans le document-synthèse (9,14) auquel il annexera les différents rapports pour le transmettre par la suite au directeur des services au personnel.

Que le directeur prenne connaissance auparavant, des critères d'évaluation du rapport d'incompétence de l'enseignant par le tribunal d'arbitrage afin d'orienter sa démarche.

9,13

CRITERES D'EVALUATION DU RAPPORT D'INCOMPETENCE DE L'ENSEIGNANT PAR LE TRIBUNAL D'ARBITRAGE

1- L'ETUDE DE LA VALIDITE, LA FIDELITE ET L'OBJECTIVITE DES METHODES UTILISEES POUR MESURER LES CHANGEMENTS OU LES NON-CHANGEMENTS DANS LE PROCEDE D'ENSEIGNEMENT ET LES RESULTATS DES ELEVES.

2- LES JUGEMENTS PORTES SUR LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT.

3- ETUDE DE L'INTERPRETATION QUE L'EVALUATEUR FAIT DE TOUTES LES DONNES QU'IL A RECUEILLIES.

4- EVALUATION DE LA CONVENANCE DES ACTIVITES RETENUES PAR L'EVALUATEUR POUR AIDER L'ENSEIGNANT A AMELIORER LA QUALITE DE SON ENSEIGNEMENT.

Le directeur revisera ses rapports, s'il y a lieu, en tenant compte des critères ci-haut mentionnés.

Il s'agit maintenant de rédiger le document-synthèse (9,14) pour le transmettre par la suite, au directeur des services au personnel. Le tableau 18 indique les références au texte nécessaires.

Ecole_____

9,14

DOCUMENT SYNTHESE

Nom de l'enseignant(e)_____

Matière(s) enseignée(s)_____ Niveau(x)_____

_____ _____

	Date	Heure	Local	Personnes présentes	Rapport ci-joint
AUTO-EVALUATION Questionnaires distribués:					
1ère OBSERVATION EN CLASSE Rencontre pré-observation: Observation: Conférence de supervision: Changements constatés: Résultats scolaires des élèves: Nature de l'intervention: (relation d'aide ou autre)					
2e OBSERVATION EN CLASSE Rencontre pré-observation: Observation: Conférence de supervision: Changements constatés: Résultats scolaires des élèves: Nature de l'intervention: (relation d'aide ou autre)					

	Date	Heure	Local	Personnes présentes	Rapport ci-joint
3e OBSERVATION EN CLASSE Rencontre pré-observation: Observation: Conférence de supervision: Changements constatés: Résultats scolaires des élèves: Nature de l'intervention: (relation d'aide ou autre)					
4e OBSERVATION EN CLASSE Rencontre pré-observation: Observation: Conférence de supervision: Changements constatés: Résultats scolaires des élèves: Nature de l'intervention: (relation d'aide ou autre)					
5e OBSERVATION EN CLASSE Rencontre pré-observation: Observation: Conférence de supervision: Changements constatés: Résultats scolaires des élèves: Nature de l'intervention: (relation d'aide ou autre)					

	Date	Personnes présentes	Rapport ci-joint
RELATION D'AIDE FORMELLE Nature: Effectuée par: Changements constatés:			
RENCONTRE FORMELLE But:			
MESURES DISCIPLINAIRES Nature: Changements constatés:			
Nature: Changements constatés:			
Nature: Changements constatés:			
Nature: Changements constatés:			

EVALUATION ADMINISTRATIVE Points évalués:	Changements constatés:
Approches pédagogiques Qualité des activités pédagogiques Contrôle de la classe Méthodes d'évaluation des élèves Performance en général	

Communication au Directeur des services au personnel:

Signature du directeur d'école

c c à:

Tout au long de cette étude nous avons traité de l'assemblage de la preuve de l'incompétence pédagogique en vue de sa présentation devant le tribunal d'arbitrage.

Ce travail nous semblerait fort incomplet si nous ne traitions même brièvement, du grief d'incompétence qui est soumis aux mêmes procédures que n'importe quel autre grief.

A travers nos propos, nous croyons primordial de rappeler quelques articles de la convention collective.

Le signe • identifie les commentaires de Pierre Prévost précédemment cité.

9,2 LE GRIEF D'INCOMPETENCE

LA JURISPRUDENCE AIDE LES PARTIES A RECHERCHER ELLES-MEMES UNE SOLUTION EVENTUELLE ET A S'Y CONFORMER IMMEDIATEMENT OU A SOUPESER LE RISQUE QU'ELLES PRENNENT EN SAISISSANT LE TRIBUNAL D'ARBITRAGE D'UN GRIEF.

9,2 "Un grief est un désaccord qui a pour objet le sens, la nature, la portée ou l'étendue à donner à une disposition de la convention collective ou à un acte qui en tient lieu." (C T art. 93)

Voici quelques articles de la convention collective sur le règlement des griefs.

*"Il est à noter que ces textes, plus souvent qu'autrement, sont inopérants parce qu'ils sont plus un rapport de forces que de vouloir à ce stage."

Art. 9-1.01 Tout enseignant accompagné ou non du délégué syndical de son école peut, s'il le désire, avant l'avis du grief, tenter de régler son problème auprès de l'autorité compétente...

Art. 9-1.03 Le syndicat avise par écrit... la commission de la naissance d'un grief. L'avis de grief doit contenir les faits qui sont à son origine et, à titre indicatif, les articles ou clauses impliqués et le correctif requis et ce, sans préjudice.

Art. 9-1.05 Dans les 25 jours... l'autorité désignée par la

commission énonce au syndicat, par écrit, la position de la commission sur le grief soulevé.

9-1.06 Si la rencontre mentionnée... ou si la réponse de la commission ... est estimée inadéquate ou insatisfaisante... le syndicat peut... soumettre le grief à l'arbitrage.

9-1.08 AUCUN ENSEIGNANT NE DOIT SUBIR D'INTIMIDATION, DE REPRESAILLES OU DE DISCRIMINATION DU FAIT QU'IL EST IMPLIQUE DANS UN GRIEF.

<u>Confrontation entre le syndicat et la Commission scolaire</u> 9,21

L'arbitrage de grief est une confrontation plus ou moins ouverte entre deux idéologies: celle du syndicat d'enseignants impliqué et celle de la Commission scolaire.

•"Il est bien évident que dans un cas de grief sur la compétence d'un prof, l'approche syndicale ne tient que <u>très</u> rarement compte du caractère professionnel qui doit guider le prof dans l'accomplissement de sa tâche. C'est une défense <u>purement</u> en droit strict..."

Perdre en arbitrage signifie une <u>diminution de pouvoir et de prestige</u> pour l'organisation! Que ce soit le syndicat ou la Commission.

Advenant une mésentente acheminée par la procédure de règlement de grief, c'est le supérieur hiérarchique qui est impliqué dans la première étape.

Cependant, à l'étape qui précède l'arbitrage, la discussion s'engage entre le représentant du syndicat et le directeur des services au personnel. Ce dernier peut modifier ou maintenir la décision prise au cours des étapes précédentes.

•"...pour ce faire, il tiendra compte de la jurisprudence établie, des coûts pour le système, des valeurs des enjeux et des répercussions sur l'ensemble du dossier et relations de travail."

Par l'article 203 de la Loi de l'Instruction publique, le tribunal d'arbitrage est investi du pouvoir de déterminer si la raison alléguée au soutien du non-renouvellement ou du congédiement de l'enseignant est juste et raisonnable.(3 A 0005)

Les parties à l'arbitrage 9,22

Les parties à l'arbitrage sont: "l'employeur des salariés et le syndicat signataire de la convention collective ou l'ayant droit mais le salarié intéressé doit avoir l'occasion d'être entendu car il peut avoir un intérêt différent du syndicat". (C T art. 100)

•"Il est bien important de savoir que le grief appartient au syndicat... L'approche du "bien général" prime le droit individuel des membres."

9-2.13 En tout temps... la Centrale, la Fédération et le Ministère peuvent individuellement ou collectivement intervenir et faire au tribunal d'arbitrage toutes représentations qu'ils jugent appropriées ou pertinentes...

9-2.04 Le tribunal d'arbitrage... est formé d'un président, d'un arbitre nommé par la Centrale et d'un arbitre nommé conjointement par la Fédération et le Ministère.

9-2.17 La sentence du tribunal d'arbitrage est motivée et signée par les membre qui y concourent... Tout membre dissident ... peut faire un rapport distinct. La sentence du tribunal d'arbitrage est constituée d'une décision majoritaire ou unanime.

LE TRIBUNAL DOIT DECIDER DE LA SEULE QUESTION QUI LUI EST POSEE AU GRIEF ET SA REPONSE DOIT ETRE VERITABLEMENT FONDEE SUR L'ENSEMBLE DES ELEMENTS DE PREUVES RECUEILLIES A L'ENQUETE. (1)

9-2.18 La sentence arbitrale est sans appel et lie les parties.

"Une sentence arbitrale peut être objet d'un bref d'évocation si le tribunal a erré en droit ou si, par le biais de la sentence, il a modifié la convention collective."

(C T art. 109.1) Le dépôt de la décision lui confère alors la même force et le même effet que s'il s'agissait d'un jugement de la Cour Supérieure et exécutoire comme tel.

La jurisprudence des sentences arbitrales sert à l'administration de la convention collective ou sert de soutien lors de l'arbitrage d'un grief donné. (1)

---

(1) Noël Mallette, La gestion des relations du travail au Québec, Mc Graw Hill ed., Montréal 1980.

Difficultés particulières relatives à la jurisprudence arbitrale.

- Le texte de l'ensemble des dispositions de la convention collective qui peut toucher le grief soulevé.
- Les pouvoirs dont dispose l'arbitre pour disposer de l'affaire (selon la convention collective).
- Les caractéristiques de l'arbitre qui a rendu la décision: l'approche adoptée selon que l'arbitre est un économiste, un sociologue, un juriste etc. (1)

"Cet aspect du problème est très important sur le rendu de la sentence... Il faut toujours bien se rappeler que l'arbitre est un humain avec tout ce que cette qualité d'humain comporte d'aléatoire..."

(1) Noël Mallette, La gestion des relations du travail au Québec, Mc Graw Hill ed., Montréal 1980.

9,24

Déroulement de l'arbitrage du grief:

Les sentences arbitrales nous révèlent six différentes procédures. Voici la plus élaborée.

- Identification des parties concernées
- Motif du litige
- **Arbitrage**
- Déposition des documents
- Assignation des témoins
- Preuves de la partie syndicale
- Preuves de la partie patronale
- Répliques
- Appréciation des preuves
- Sentence
- Dissidence (s'il y a lieu)

Mais... il ne suffit pas qu'une preuve soit bien étoffée, voyons la dissidence patronale en page suivante...!

•"Elle est un reflet trop réel de ce que trop souvent une sentence peut être."

T R I B U N A L D ' A R B I T R A G E

- secteur de l'Education -

9,25

MARGUERITE CHAMPAGNE

et

ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA MAURICIE,

requérantes,

vs

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE LA MAURICIE,

intimée,

Grief: 01-645

D I S S I D E N C E

En prenant connaissance de la décision rendue dans le grief de Dame Marguerite Champagne, congédiée pour incompétence, la plupart de ceux qui auront pris la peine d'étudier la preuve présentée par l'employeur, auront beaucoup de difficulté à croire que des arbitres puissent arriver à une telle conclusion.

L'arbitre soussigné ne cache pas qu'il a été estomaqué devant cette décision majoritaire. Devant la surabondance de preuves établissant à mon avis, l'incompétence et l'incapacité de la plaignante à donner un enseignement de qualité à des élèves déjà handicapés par des difficultés à assimiler des études, donc des élèves au service de qui la société se doit de ne placer que les plus compétents, on ne peut que s'interroger sur les motifs profonds pour lesquels l'arbitre syndical s'associe à la décision du président.

Le Tribunal devrait user de la plus grande prudence lorsqu'il substitue en bloc son jugement à celui des supérieurs de la plaignante, alors que ceux-ci l'ont observé, jour après jour, lui ont fait de très nombreuses observations, suggestions, remarques et recommandations, comme on peut le voir par le résumé de la preuve. Si encore nous avions des doutes quant à la compétence de ces personnes! Bien au contraire, j'ai été frappé par leur compétence, leur honnêteté et leur souci de donner à madame Champagne l'aide et l'encouragement dont elle pouvait avoir besoin. Il est pourtant démontré à l'évidence ou qu'elle n'avait pas le désir de s'améliorer ou qu'elle en était totalement incapable. Quant à moi, ma seule surprise a été qu'elle ne fut pas congédiée plus tôt.

Devant cette décision majoritaire je ne peux que recommander à la commission de prendre toutes les mesures possibles pour n'avoir pas à mettre en application une décision que, dans les circonstances, je considère inique.

Dans ce grief, aucune question de droit n'est en cause d'une part. D'autre part, la preuve présentée par la partie patronale est probablement la plus forte jamais présentée sur l'incompétence d'une institutrice. Une telle décision laissera songeur quant à la possibilité d'améliorer la qualité de l'enseignement dans la province en se débarassant du bois mort.

SAINTE-FOY,
Le 12 janvier 1971.

FERNAND PAYLLON, C.R.I.
Arbitre patronal dissident.

10 RECOMMANDATIONS

10,0 RECOMMANDATIONS

Comme nous l'avons précisé au début de notre étude, le problème de la preuve de l'incompétence pédagogique d'un enseignant est la non-motivation et la réticence du directeur d'école à l'établir.

Le directeur hésite à l'établir cette preuve parce que:

a) il ne possède pas l'information requise
b) sans démarche précise, il peut difficilement utiliser ses habiletés dans une zone d'intervention qui lui est moins familière.

Comme solution au problème, nous recommandons fortement que la commission scolaire organise des sessions pour ses directeurs d'école s'inscrivant dans un programme de formation continue des cadres d'école.

Contenu	Personne ressource
1- Programmes (particulièrement les nouveaux)	Conseillers pédagogiques
2- Mesure et évaluation des aprentissages	Conseiller en mesure et évaluation
3- Comportement organisationnel	Psychologue
4- Evaluation des enseignants	Professeur des sciences de l'éducation
5- Preuve de l'incompétence pédagogique	Directeur des services au personnel

La commission peut utiliser ses propres ressources humaines et faire appel à une personne de l'extérieur (pour donner une session sur l'évaluation des enseignants).

Nous sommes convaincus que notre travail peut être utile aux participants des sessions 2, 3 et 4. Il peut servir de document de base pour la 5e session.

Pour la commission scolaire, le PERFECTIONNEMENT DES DIRECTEURS D'ECOLE devrait être une priorité au même titre que le perfectionnement des enseignants.

Le directeur ne peut regarder passer la parade éternellement sans un jour se retrouver à la fin!

Nous recommandons fortement à la Commission scolaire Honoré-Mercier d'organiser une sesion de formation sur la "Preuve de l'incompétence pédagogique d'un enseignant" en utilisant ce travail qui, nous le croyons, répond aux besoins des directeurs d'école car il propose une démarche précise et instrumentée par:

- la jurisprudence pertinente au sujet
- la taxonomie des domaines cognitif, affectif et moteur
- des grilles d'observation en classe et d'évaluation de l'enseignement et de l'enseignant
- une proposition de relation d'aide à l'enseignant en difficulté
- des recommandations quant à la préparation du dossier
- des précisions sur les aires de manoeuvre à l'intérieur de la convention collective
- des renseignements sur la présentation du grief.

Par ce travail, nous avons rencontré notre double objectif de FORMATION et d'INFORMATION du directeur d'école quant à l'établissement de "LA PREUVE DE L'INCOMPETENCE D'UN ENSEIGNANT DEVANT LES TRIBUNAUX D'ARBITRAGE DE LA PROVINCE DE QUEBEC".

11 CONCLUSION

11,0 CONCLUSION

Prouver l'incompétence pédagogique d'un enseignant est une mission délicate mais non impossible.

Nous sommes d'avis qu'après cinq cycles d'observation et de rapports, si le directeur ne constate aucun changement et qu'il suit la démarche que nous proposons dans notre étude, la commission scolaire augmente au moins de moitié ses chances de gagner en arbitrage de grief, car la preuve repose sur une base solide.

Pourquoi pas 100% ?

C'est que l'interprétation des textes juridiques peut varier d'un grief à l'autre et que.....(la jurisprudence en fait foi)... l'arbitre est un humain!

appendices

RESUME DES SENTENCES ARBITRALES

APPENDICE A

S.A.: 6006

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS DU COMTÉ DE QUÉBEC (JEANNINE THÉRIAULT) v. LA COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE JEAN-TALON

Congédiement — Non-maintien de la discipline — Cause juste et suffisante (Proper cause of dismissal).

Il s'agit d'un grief à l'encontre d'un congédiement pour non-maintien de la discipline dans les classes.

Bien qu'il n'existe pas de règle stricte pour déterminer ri-pourrissement quand une faute atteint le degré de gravité justifiant le renvoi, et que bien des choses doivent être prises en considération, le tribunal ne doit pas dissocier une déficience du contexte où elle se manifeste. C'est ainsi que dans un tel cas il faut considérer le genre de cours et d'élèves concernés, les conditions matérielles où se dispense l'enseignement, l'attitude du professeur destitué et celle de ses supérieurs immédiats.

Considérant la réussite des élèves aux examens finals et les circonstances dans lesquelles il fut imposé, la majorité des arbitres estiment que le congédiement n'était pas motivé bien qu'une sanction puisse être envisagée.

Considérant que le pouvoir de destitution de l'employeur découle d'une loi spéciale (L.I.P.), que cette dernière laisse un certain élément de discrétion au conseil d'arbitrage lui permettant de substituer une peine plus légère au congédiement et de mitiger la compensation de la perte de salaire, le conseil d'arbitrage majoritairement annule le congédiement et ordonne la réintégration de l'instituteur.

Grief maintenu

Lucien Bouchard, *président*; Gilles Filion, *arbitre patronal*; Viateur Dupont, *arbitre syndical*. — 13 octobre 1970 — Denis Sirois, *procureur patronal*; Henri Gronlin, *procureur syndical*.

S.A.: 6128

ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA MAURICIE (MARGUERITE CHAMPAGNE) v. LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE LA MAURICIE

Congédiement — Incapacité de maintenir la discipline — Enseignant incompétent — Saines relations — Séance tenante — Révocation.

Le maintien de la discipline en classe est une question pédagogique reliée à la compétence de l'instituteur et à la façon dont il s'acquitte de sa tâche dans la préparation et la présentation de ses cours.

L'employeur avait assumé certains risques et il ne pouvait pas résoudre ses difficultés d'une manière aussi draconienne sans injustice. L'instance aurait dû prendre les mesures appropriées pour corriger la situation plus tôt.

Grief maintenu.

Marc Brière, *président*; Fernand Phillion, *arbitre patronal*; Guy Chevrette, *arbitre syndical*. — 2 novembre 1972 — Jean Pommerville, *procureur patronal*; Marc-André Isabel, *procureur syndical*.

RESUME DES SENTENCES ARBITRALES

APPENDICE A

S.A.: 0005

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS DU COMTÉ DE QUÉBEC (JEANNINE THÉRIAULT) v. LA COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE JEAN-TALON

Congédiement — Non-maintien de la discipline — Cause juste et suffisante (Proper cause of dismissal).

Il s'agit d'un grief à l'encontre d'un congédiement pour non-maintien de la discipline dans les classes.

Bien qu'il n'existe pas de règle stricte pour déterminer rigoureusement quand une faute atteint le degré de gravité justifiant le renvoi, et que bien des choses doivent être prises en considération, le tribunal ne doit pas dissocier une défaillance du contexte où elle se manifeste. C'est ainsi que dans un tel cas il faut considérer le genre de cours et d'élèves concernés, les conditions matérielles où se dispense l'enseignement, l'attitude du professeur destitué et celle de ses supérieurs immédiats.

Considérant la réussite des élèves aux examens finals et les circonstances dans lesquelles il fut imposé, la majorité des arbitres estiment que le congédiement n'était pas motivé bien qu'une sanction puisse être envisagée.

Considérant que le pouvoir de destitution de l'employeur découle d'une loi spéciale (L.I.P.), que cette dernière laisse un certain élément de discrétion au conseil d'arbitrage lui permettant de substituer une peine plus légère au congédiement et de mitiger la compensation de la perte de salaire, le conseil d'arbitrage majoritairement annule le congédiement et ordonne la réintégration de l'instituteur.

Grief maintenu

Lucien Bouchard, *président*; Gilles Filion, *arbitre patronal*; Viateur Dupont, *arbitre syndical*. — 13 octobre 1970 — Denis Sirois, *procureur patronal*; Henri Grondin, *procureur syndical*.

S.A.: 0128

ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA MAURICIE (MARGUERITE CHAMPAGNE) v. LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE LA MAURICIE

Congédiement — Incapacité de maintenir la discipline — Enseignement inadéquat — Saines relations — Séance tenante — Réclamation.

Le maintien de la discipline en classe est une question pédagogique reliée à la compétence de l'instituteur et à la façon dont il s'acquitte de sa tâche dans la préparation et la présentation de ses cours.

L'employeur avait assumé certains risques et il ne pouvait pas résoudre ses difficultés d'une manière aussi draconienne sans injustice. L'intimée aurait dû prendre les mesures appropriées pour corriger la situation plus tôt.

Grief maintenu.

Marc Brière, *président*; Fernand Phillion, *arbitre patronal*; Guy Chevrette, *arbitre syndical*. — 3 novembre 1972 — Jean Pomminville, *procureur patronal*; Marc-André Isabel, *procureur syndical*.

S.A.: 0130

ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA MAURICIE (RENÉ LAPORTE) v. LA COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE LA MAURICIE

Non-engagement — Manque de préparation — Indiscipline — Négligence — Travaux d'examens — Plaintes de parents — Défaut de correction — Rapports d'appréciations — (articles 9-3.22 de l'Entente et 219 de la L.I.P.)

Le tribunal d'arbitrage lorsqu'il est saisi d'un grief de non-engagement mû, par exception, de la convention collective, ne peut pas exercer la juridiction de la clause 9-3.22;

La deuxième phrase de la clause 9-3.22 enlève au tribunal d'arbitrage le pouvoir d'ordonner la réintégration et de mitiger les dommages, dans les cas exceptionnels de griefs de non-engagement résultant de l'Entente;

Toutefois lorsqu'il statue sur le recours en révision de l'article 219 de la loi de l'instruction publique, le conseil d'arbitrage tire sa juridiction de la loi elle-même;

L'expression « s'il y a lieu », jointe à la constatation potestative du verbe « peut », investit le tribunal d'arbitrage d'une discrétion dans la détermination de la compensation.

Grief maintenu en partie.

Lucien Bouchard, *président*; Jean-Pierre Tessier, *arbitre patronal*; Michel Drolet, *arbitre syndical*. — Le 28 février 1973. — René Laporte, *procureur patronal*; Marc-André Isabel, *procureur syndical*.

S.A.: 0139

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (MONIQUE LABINE) v. LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Réprimande versée au dossier — Avertissement antérieur — Lettre diffamatoire — Objection préliminaire — Fardeau de la preuve — (article 5-3.08)

La réprimande doit être précédée d'un avertissement. Lorsqu'une réprimande est donnée sans avertissement préalable sur un fait similaire, il s'agit donc d'une mesure exceptionnelle. Et c'est la partie patronale qui a le fardeau de démontrer le bien-fondé de la réprimande.

Par son attitude et ses actes, la partie patronale a elle-même avoué qu'il ne s'agissait pas d'un cas exceptionnel où la réprimande pouvait être faite sans avertissement préalable sur un fait similaire.

Angers Larouche, *président*, Ronald Adam, *arbitre patronal*; Robert Patenaude, *arbitre syndical*. — 9 juillet 1973. — Denis Durocher, *procureur patronal*; Michel Marchand, *procureur syndical*.

Un avertissement doit être suffisamment précis pour permettre à l'enseignant de s'amender. Or l'avertir de sa plus grave mauvaise attitude négative est trop vague pour être utile et ne pourrait constituer, à l'égard duquel un avertissement valable.

Grief maintenu.

S.A.: 0168

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS DE CHAMPLAIN (GILLES VINCENT) v. LA COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY

Non-engagement — Manque de collaboration — Contact avec les étudiants — Incapacité pédagogique — Fardeau de la preuve — Ponctualité — Assiduité.

Le tribunal ne peut être lié par le jugement personnel des supérieurs du plaignant sur sa compétence pédagogique à moins d'admettre que la commission puisse être en même temps juge et partie;

L'incompétence pédagogique doit être prouvée par l'établissement de faits précis, concrets et concordants qui permettent au tribunal d'apprécier, par lui-même, la compétence d'un enseignant;

Les avertissements et les réprimandes donnés à un enseignant ont pour but de l'amener à s'amender; et si l'enseignant s'amende à la suite de telles mesures, il n'y a pas lieu de retenir les reproches qu'on pourrait lui faire à l'origine pour justifier son non-engagement.

L'attitude générale d'un enseignant ne sera cause suffisante de ne pas le rengager que si cette attitude est telle qu'il est incapable de fonctionner dans son milieu.

Grief maintenu.

Angers Larouche, *président*; Aldé Frenette, *arbitre patronal*; Guy Bouillon, *arbitre syndical*. — 11 juillet 1973 — Pierre Poulin, *procureur patronal*; Albert Côté, *procureur syndical*.

S.A. 0179

ASSOCIATION DES ÉDUCATEURS DE ST-LAURENT (DOREEN REDDY) v. LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE ST-LAURENT

Non-engagement — Continuité du désordre — Classe de 1re corrigé — Intervention du principal — Méthodes actives.

Les interventions en classe du principal ne sont pas répréhensibles, puisqu'elles visaient plutôt, selon la preuve, à mettre fin aux scènes de désordre.

Le tribunal ne peut considérer comme propice à l'enseignement le climat créé dans une classe par des scènes répétées de coups de poing, de bousculades, de bruits presque constants et les éparpillements, à travers la classe, d'élèves s'adonnant à des activités hétéroclites.

Le recours aux méthodes actives, invoqué par l'institutrice, ne peut, en de telles circonstances, être admis comme un motif d'exonération.

Grief rejeté.

Lucien Bouchard, *président*; Jean-Pierre Tessier, *arbitre patronal*; Raymond Lesiuk, *arbitre syndical*. — 5 juillet 1973 — Jean Pommainville, *procureur patronal*; Yves Brubeau, *procureur syndical*.

S.A.: 0182

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (PIERRE VIGNEAU) v. LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

[illegible] — Qualité de l'enseignement — Discipline — Absences — État de santé.

L'état de santé à l'époque des faits prouvés, étant assez mauvais, le plaignant admettant lui-même qu'il souffrait momentanément de troubles nerveux, ayant peine à dormir la nuit, le tribunal est enclin à croire qu'il s'agit là de motif capable à lui seul d'expliquer l'attitude de celui-ci à cette époque.

Grief rejeté.

Roger Chouinard, *président*, **Jean-Pierre Tessier**, *arbitre patronal*, **Michel Drolet**, *arbitre syndical*. — **Bernard Prud'homme**, *procureur patronal*, **Michel Marchand**, *procureur syndical*.

S.A.: 0214

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (LÉO LEMOINE) v. COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Non-réengagement — Incapacité pédagogique et disciplinaire — Giffle — Négligence à remplir ses devoirs.

Même si le plaignant a pu faire passer son enseignement, son style et sa méthode étaient en opposition avec ceux de ses supérieurs, et surtout entraînaient un certain laisser-aller et une forme d'indiscipline dans sa classe.

L'indiscipline qui régnait dans la classe n'a eu aucun effet malheureux sur les résultats académiques, bien au contraire, et cette indiscipline n'a pas atteint un degré inacceptable.

Il n'y a pas lieu de maintenir le non-réengagement, mais il y a lieu de mitiger la compensation.

Grief partiellement maintenu.

Paul-Arthur Gendreau, *président*; **Benoît Tousignant**, *arbitre patronal*, **Michel Drolet**, *arbitre syndical*. — 18 septembre 1973 — Grief 01-634 — **Denis Durocher**, *procureur patronal*, **Jean-Louis Bertrand**, *procureur syndical*.

S.A.: 0318

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS DE L'ESTRIE (LOUIS THIBODEAU) v. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'ESTRIE

Non-rengagement — Incompétence pédagogique — Comportement inacceptable — Manque de sens professionnel.

Les élèves, les instituteurs et la direction ont tous témoigné de l'attitude désinvolte de Thibodeau et de son enseignement relâché.

L'enseignante qui a reçu les élèves du plaignant l'année suivante a dû occuper tout son premier semestre à revoir le programme de l'année précédente pour les amener au niveau de leurs confrères.

Les plaintes des étudiants, des professeurs et des cadres de l'école trouvaient écho chez le principal qui a eu plusieurs conversations avec Thibodeau, en plus de lui servir de nombreux avertissements.

Grief rejeté.

Paul-Arthur Gendreau, *président*; Aldé Frenette, *arbitre patronal*; Ghislain Deroy, *arbitre syndical*. — 22 novembre 1973 — Grief 01-2475 — Gilles Geoffroy, *procureur patronal*; Henri Grondin, *procureur syndical*.

S.A.: 0225

MONTREAL TEACHERS ASSOCIATION (ELIZABETH SPEYER) v. PROTESTANT SCHOOL BOARD OF GREATER MONTREAL

Évaluation d'un instituteur — Rapport d'appréciation — Discrimination — Contestation — Droit de gérance (Articles 5-3.03, 5-3.07, 3-6.01, 5-9.06 de l'Entente.

Il n'y eut aucune preuve de représailles ou discrimination contre la plaignante du fait qu'elle était une représentante syndicale.

La partie syndicale n'a pas fait une preuve prépondérante de ses prétentions, mais il ressort plutôt des témoignages que le rapport d'évaluation a été fait de bonne foi, au meilleur des connaissances de ses auteurs et d'une manière aussi objective que raisonnablement possible.

Ce rapport n'était pas vraiment préjudiciable à la plaignante, et rien ne justifierait ce Tribunal d'intervenir dans l'exercice normal de la discrétion administrative, que comporte nécessairement la responsabilité qui incombe aux autorités scolaires de faire de tels rapports d'évaluation, en l'absence de toute preuve d'abus de ce droit.

Grief rejeté.

Marc Brière, *président*; Paul Chrétien, *arbitre patronal*; Suzanne Bernatchez, *arbitre syndical*. — 31 octobre 1973 — Grief n° 01-2163 — Louise Mercier, *procureur patronal*; Hélène Lebel, *procureur syndical*.

S.A.: 6138

QUEBEC CITY & DISTRICT TEACHERS ASSOCIATION (HUBERT SOHET) v. PROTESTANT SCHOOL BOARD OF GREATER QUEBEC

Non-réengagement — Incapacité pédagogique — Motifs non prouvés.

Le principal de l'école a bien tenté d'expliquer des insatisfactions, mais son témoignage restera au niveau des généralités qui ne seront corroborées par qui que ce soit. En somme, les arbitres estiment que les motifs exprimés pour justifier le non-réengagement n'ont pas été prouvés.

Grief maintenu.

Paul-Arthur Gendreau, *président*; Paul Chrétien, *arbitre patronal*; Norman Sermisy, *arbitre syndical* — 27 novembre 1973 — Grief 01-1016 — Jean Pommainville, *procureur patronal*; Louis Letel, *procureur syndical*.

S.A.: 6369

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS DE CHAMPLAIN (ALMA BRIAND) v. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY

Non-engagement — Méthodes d'enseignement différentes — Difficulté d'adaptation — Fardeau de la preuve.

Le fardeau de la preuve repose sur la partie patronale.

La Commission Scolaire doit prouver d'une façon prépondérante les motifs invoqués pour le non-renouvellement de l'engagement. Si la preuve est insuffisante, le non-engagement doit être annulé.

Grief maintenu.

Roger Chouinard, *président*; Paul Chrétien, *arbitre patronal*; Denis Quirion, *arbitre syndical* — 12 février 1974 — Grief n° 01-2279 — René Lapointe, *procureur patronal*; Alcan Côté, *procureur syndical*.

S.A.: 0256

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS DU NORDET (ELISABETH HOUDE) v. COMMISSION RÉGIONALE DU GOLFE

Non-réengagement — Incapacité — Méthodes pédagogiques — Langage abusif (article 219 de la L.I.P.).

Son seul véritable problème est bien celui de la discipline dans sa classe mais les membres du conseil d'arbitrage reconnaissent que cette indiscipline dans la classe dépend directement de la méthode d'enseignement qui y est prodiguée.

L'indiscipline étant rattachée directement à la méthode d'enseignement, le conseil d'arbitrage ne veut pas en tenir compte et ne veut pas que pour cette première année, un motif de non-rengagement puisse en être tiré.

Grief maintenu.

Roland Tremblay, *président*; Ronald Adam, *arbitre patronal*; Maurice Boulin, *arbitre syndical*. — 13 février 197[illegible] — Grief nº 75-01-01-00481 — René Lapointe, *procureur patronal*; Henri Grondin, *procureur syndical*.

S.A.: 0765

ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE L'AMIANTE (PAUL-ÉTIENNE LÉVESQUE) v. COMMISSION SCOLAIRE DE THETFORD MINES

Non-rengagement pour causes — Incapacité pédagogique — Relations avec la direction et les enseignants — Aide du principal — Mauvaise foi.

Le plaignant prétend bien que la Commission voulait se débarrasser de lui et que « c'était organisé d'avance ». Mais il ne suffit pas de faire une telle affirmation, encore faut-il la prouver.

Angers Larouche, *président*; Aldé Frenette, *arbitre patronal*; André Therrien, *arbitre syndical*. — 6 mars 1974 — Grief nº 73-01-01-00291 — René Lapointe, *procureur patronal*; Marc-André Isabel, *procureur syndical*.

...preuve ne nous fournit pas suffisamment de faits graves, précis et concordants qui puissent nous permettre de présumer la véracité d'une telle affirmation. Compte tenu de la preuve faite, toute présomption de mauvaise foi ne serait pas gratuite.

...dû au plaignant par son principal qu'il suffise de dire qu'elle possède ses limites.

...ief rejeté.

S.A.: [illegible]

NORTH ISLAND TEACHERS ASSOCIATION (SYLVIA FOLDES) c. LAVAL SCHOOL BOARD

Non-engagement — Méthodes pédagogiques — Contrôle des élèves.

Ainsi, à on fait abstraction de la lettre de réprimande relative à l'incident du 5 avril, on peut facilement conclure que l'habileté de madame Foldes à contrôler ses élèves s'était améliorée sensiblement durant le second semestre.

L'ensemble de ces rapports, finalement, laisse présumer que la performance de madame Foldes s'améliora du début à la fin de l'année scolaire.

Nous estimons donc que la décision de ne pas la engager devrait être cassée.

André Sylvestre, président; Yvan St-Onge, *arbitre patronal;* Patrick Steele, *arbitre syndical.* — 19 septembre 1975 — *Grief n°* 75-01-01-02597 — Jean Pominville, *procureur patronal;* Yvan Brodeur, *procureur syndical.*

S.A.: [illegible]

SYNDICAT DES TRAVAILLEURS DE L'ENSEIGNEMENT DES LAURENTIDES (LISETTE LAGANIÈRE) c. COMMISSION SCOLAIRE DES LAURENTIDES

Enseignant — Non-engagement.

La plaignante conteste la décision de la commission scolaire de ne pas renouveler son contrat d'engagement pour raison d'incapacité disciplinaire et pédagogique.

La preuve démontre que la plaignante a été incapable au cours de toute l'année de maintenir une discipline acceptable. Bien qu'elle fut aidée à plusieurs reprises de corriger la situation, la plaignante n'a démontré aucune bonne volonté et aucune amélioration ne fut notée.

Grief rejeté.

Dissidence:

Comme les problèmes de discipline n'ont eu aucune influence sur le rendement pédagogique et qu'ils étaient dus à un conflit de personnalité entre la plaignante et le principale le *grief* aurait dû être accepté.

Guy Wells, *président;* Jean-Pierre Tessier, *arbitre patronal;* Claude Durand, *arbitre syndical* — 30 janvier 1976 — Grief no 75-01-01-02031 — Louise Mailhot, *procureur patronal;* Henri Grondin, *procureur syndical.*

S.A.: 0500

NORTH ISLAND TEACHERS ASSOCIATION (SYLVIA FOLDES) c. LAVAL SCHOOL BOARD

Non-engagement — Méthodes pédagogiques — Contrôle des élèves.

Ainsi, à on fait abstraction de la lettre de réprimande relative à l'incident du 5 avril, on peut facilement conclure que l'habileté de madame Foldes à contrôler ses élèves s'était améliorée sensiblement durant le second semestre.

L'ensemble de ces rapports, finalement, laisse présumer que la performance de madame Foldes s'améliora du début à la fin de l'année scolaire.

Nous estimons donc que la décision de ne pas la engager devrait être cassée.

André Sylvestre, président; Yvon St-Onge, *arbitre patronal;* Patrick Steele, *arbitre syndical.* — 19 septembre 1975 — *Grief n°* 75-01-01-0259? — Jean Pominville, *procureur patronal;* Yvan Brodeur, *procureur syndical.*

S.A.: 0600

SYNDICAT DES TRAVAILLEURS DE L'ENSEIGNEMENT DES LAURENTIDES (LISETTE LAGANIÈRE) c. COMMISSION SCOLAIRE DES LAURENTIDES

Enseignant — Non-engagement.

La plaignante conteste la décision de la commission scolaire de ne pas renouveler son contrat d'engagement pour raison d'incapacité disciplinaire et pédagogique.

La preuve démontre que la plaignante a été incapable au cours de toute l'année de maintenir une discipline acceptable. Bien qu'elle fut aidée à plusieurs reprises de corriger la situation, la plaignante n'a démontré aucune bonne volonté et aucune amélioration en fin de année.

Grief rejeté.

Dissidence:

Comme les problèmes de discipline n'ont eu aucune influence sur le rendement pédagogique et qu'ils étaient dus à un conflit de personnalité entre la plaignante et la principale le *grief* aurait dû être accepté.

Guy Wells, *président;* Jean-Pierre Tessier, *arbitre patronal;* Claude Durand, *arbitre syndical* — 30 janvier 1976 — Grief n° 75-01-01-0201 — Louise Mailhot, *procureur patronal;* Henri Goyette, *procureur syndical.*

S.A.-706

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS DU SUD-OUEST DU QUÉBEC (GILLES PLANTE) C. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'OUTAOUAIS

Enseignant — Congédiement.

Dans le présent grief, il s'agit d'un congédiement pour négligence à remplir ses devoirs d'enseignant, soit l'insuffisance de l'enseignement et le manque de discipline.

La suffisance de l'enseignement sera déterminée selon les critères déterminés au programme du ministère puisque les exigences de celui-ci sont impératives.

Le plaignant en avant totalement son enseignement sur la liberté d'expression de l'élève, au détriment de l'enseignement théorique, a mis de côté les exigences du programme. De même le minimum hebdomadaire de 21% du temps consacré à l'histoire de l'art n'a pas été respecté. L'intention du plaignant de donner cet enseignement à la fin de l'année ne correspond pas aux exigences du ministère. En outre, l'utilisation de l'audio-visuel limitée dans le cas présent, à 4 reproductions est bien en deçà de ce que le programme impose.

De plus, le plaignant n'a pas suivi le programme qu'il avait lui-même préparé. Cela constitue un autre manquement à son obligation.

Le plaignant s'est également mis en position d'insubordination en s'abstenant de modifier quoique ce soit à l'enseignement, après avoir accepté de l'amender.

Bien qu'il soit souhaitable de faire précéder un congédiement d'une progression d'avertissements et de réprimandes, la commission peut décréter un renvoi, même en l'absence de ces mesures préliminaires, si les circonstances le justifient; en outre, lorsque l'intéressé a donné toutes les raisons de conclure à son inclination irrésistible à n'en faire qu'à sa tête.

Grief rejeté.

Lucien Bouchard, *président*; Jean-Pierre Tremblay, *arbitre patronal*; Yves Pinard, *arbitre syndical* — 8 juillet 1976 — Griefs nos 01-2110 — René Lapointe, *procureur patronal*; Robert Cliquon, *procureur syndical*.

S.A.: 899

NORTH ISLAND TEACHERS'ASSOCIATION (VIRGINIA BARBER) c. NORTH ISLAND REGIONAL SCHOOL BOARD

Enseignant — Non-rengagement.

La plaignante a été non-rengagée pour incapacité à maintenir la discipline, incompétence pédagogique, défaut de s'améliorer et retards.

Les rapports d'évaluation seuls ne seraient pas suffisants pour justifier le non-rengagement mais corroborés par les témoignages des personnes qui ont procédé aux évaluations, du principal et de trois (3) étudiants, cela est justifié.

L'enseignant doit être en mesure de maintenir dans sa classe un niveau de discipline tel que les étudiants sont incités à l'exécuter et ne sont pas, distraits par les agissements désordonnés de certains élèves et de créer un climat qui favorise cette attitude. La preuve est prépondérante à l'effet que la plaignante tout au cours de l'année a fait montre d'une incapacité constante à maintenir la discipline dans ses classes et à créer un climat inadéquat pour dispenser son enseignement.

La lettre reprochant à l'enseignante de ne s'être aucunement améliorée après chacune des évaluations ne peut constituer un avertissement ou une réprimande, on n'y retrouve aucune incidence disciplinaire. Il s'agit d'une appréciation en cours d'année et de recommandations appropriées. L'enseignant doit prendre en considération les recommandations et y apporter des correctifs.

L'employeur doit aider un professeur qui ne semble pas dispenser adéquatement l'enseignement.

Grief rejeté.

Guy Wells, *président*; Aldé Frenette, *arbitre patronal*; Norman Bernstein, *arbitre syndical* — 10 juin 1977 — Grief no. 75-01-01-02998 — Jean Portuguville, *procureur patronal*; Yvan Brodeur, *procureur syndical*.

S.A.: 1154

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS DE CHAMPLAIN (VIOLETTA LUNGULESCO) c. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY

Enseignant — Congédiement — Indiscipline.

La plaignante âgée de 65 ans est congédiée pour incapacité à maintenir la discipline.

Comme l'indiscipline ne provient pas seulement de la responsabilité du plaignant mais également du caractère de certains élèves, le tribunal d'arbitrage retarde l'annulation au 30 juin.

Grief accepté.

Angers Larouche, *président*; Georges Tremblay, *arbitre patronal*; Jean-Noël Rivard, *arbitre syndical* — 17 avril 1978 — Grief no [illegible]-01 — Pierre Bergé, *procureur patronal*; Albert [illegible], *procureur syndical*.

S.A.: 1992

WEST ISLAND TEACHERS' ASSOCIATION (RAGI TEWFIK) c. COMMISSION SCOLAIRE DU SAULT SAINT-LOUIS

Enseignant — Non-engagement

Le plaignant est réprimandé suite à son refus de suivre les instructions pédagogiques telles que transmises par la direction et par la suite congédié pour son incapacité à se faire comprendre des étudiants et pour les difficultés qu'il a à enseigner.

La preuve est à l'effet que la présomption de capacité d'enseigner du plaignant ne fut pas démontrée, le plaignant n'a pas la compétence pour enseigner. La reprimande imposée au plaignant doit toutefois être retirée de son dossier.

Grief rejeté.

Dissidence patronale partielle

Dissidence syndicale.

Me Abramowitz, *président*; Michel Legris, *arbitre patronal*; Thomas J. Hayden, *arbitre syndical* — 16 octobre 1979 — Griefs nos. 80-05001-01-07 & 80-05006-01-07 — Louise Maillhot, *procureur patronal*; Gilles Pouliot, *procureur syndical*.

S.A.: 1996

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS DE LE ROYER (LUCIE TSINTUNIAN) c. COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER

Enseignant — Résiliation du contrat d'engagement

La commission scolaire procède à la résiliation unilatérale du contrat d'engagement de la plaignante.

La mesure disciplinaire imposée est conforme aux prescriptions de la loi de l'instruction publique et de la convention collective. L'ensemble de la preuve amène le tribunal à conclure qu'en raison du comportement général de la plaignante aucune amélioration ne fut constatée. Les motifs invoqués par l'employeur étaient bien fondés et suffisants.

Grief rejeté.

Dissidence syndicale.

Léonard Mata, *président*; Clermont Roy-Lalleur, *arbitre patronal*; Jean-Guy Richard, *arbitre syndical* — 29 août 1979 — Grief no. 00153-01-01 — Jean Pommainville, *procureur patronal*; Charles Schmitt, *procureur syndical*.

S.A.: 1825

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS DE MONTRÉAL (SYLVIA BARAF) c. BUREAU DES ÉCOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTRÉAL

Non-renouvellement — Réprimande écrite — Incompétence

La plaignante conteste dans un premier grief la lettre de réprimande qui lui a été envoyée et dans un deuxième grief la résiliation de son contrat de travail au niveau des raisons du non-renouvellement et de la procédure suivie. La commission invoque à l'appui de sa décision l'incapacité de la plaignante à répondre aux exigences du poste pour lequel on l'avait embauchée.

Pour justifier le non-renouvellement d'un instituteur, la commission doit prouver que celui-ci n'est pas en mesure de répondre avec un degré raisonnable de satisfaction aux exigences du poste pour lequel on l'a embauché.

Il ressort de la preuve que la plaignante a éprouvé des difficultés dans ses classes à partir du début de l'année, qu'il existait dans ses classes un manque de discipline intolérable et qu'elle était incapable de contrôler les étudiants et de communiquer avec eux. Son rendement en général était insatisfaisant.

La *réprimande* et le non-renouvellement étaient donc justifiés.

Griefs rejetés.

Loi citée: Loi sur l'instruction publique, a. 203, a. 219

Harvey Frumkin, *président*; Allan Webb, *arbitre patronal*; Patricia Sawin, *arbitre syndical* — 8 juillet 1980 — *Griefs nos* 00222-01-08 & 00231-01-08 — Louis Berman, *procureur patronal*; Jean Barrette, *procureur syndical*.

S.A.: 1886

SYNDICAT DE L'ENSEIGNEMENT DU NORDET (JEAN-EUDES CARON) c. COMMISSION SCOLAIRE DU RIVAGE

Non-renouvellement — Incompétence — Réprimande — Double sanction

La syndicat conteste la décision de non-renouvellement en soutenant, d'une part, que le motif invoqué: incapacité de remplir une fonction pédagogique ou éducative, est sans fondement et, d'autre part, qu'il y a une double sanction pour le même manquement puisque le plaignant a déjà eu une réprimande.

La preuve patronale sur l'incapacité du plaignant est accablante.

Il est évident pour le tribunal que la réprimande et le non-renouvellement originent du même fait. Face à la preuve administrée devant lui, le tribunal conclut que la réprimande et le non-renouvellement sont deux mesures disciplinaires. Il y a donc double sanction pour le même geste.

Grief accepté. Deuxième syndicale.

Loi citée: Loi sur l'instruction publique, a. 219.

Serge Simard, *président*; Claude St-Cloche, *arbitre patronal*; Paul E. Gagnon, *arbitre syndical* — 5 août 1980 — *Grief nº* 01607-01-01 — Gilles Geoffroy, *procureur patronal*; Robert Gagnon, *procureur syndical*.

APPENDICE B

SUR L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE

Nouveau directeur. (S A 125)

Ce sont les profs qui se sont distribué leurs tâches. (S A 125)

Climat de l'école: régence militaire en miniature. (S A 214)

Le prof paraît marginal. (S A 214)

Le principal a distribué un questionnaire demandant aux élèves ce qu'ils pensaient du prof. On lui avait laissé entendre que c'était dans toutes les classes, ce qui ne déclenche pas un climat favorable entre prof et supérieur. (S A 214)

Dans une grosse école, la loi de l'anonymat primant, un prof n'a pas à s'affirmer beaucoup pour déranger le directeur. (S A 214)

Le directeur a discrédité le prof auprès des deux autres enseignants et des parents. (S A 265)

Le directeur remet au prof une réprimande juste avant la réunion de parents. (S A 265)

Le directeur demande aux deux autres profs s'ils sont d'avis

À remanier les groupes. Le directeur informe le prof que les groupes sont réorganisés À cause des plaintes qu'il a reçues. (S A 265)

Les parents ne voulaient pas que leur fille soit dans ses classes. (S A 265)

Difficultés À établir des relations avec la direction et les enseignants. (S A 265)

Le tribunal ne croit pas que le directeur devait faire attention de façon particulière pour que ses gestes n'affectent pas le prof. (S A 265)

Le prof fut malade, maladie psychologique, état dépressif et tension nerveuse. (S A 265)

Reproches À chaque plainte de parents sans vérification préalable du bien-fondé des plaintes, gestes susceptibles de l'affecter vu sa maladie. (S A 265)

Situation de non-confiance: le directeur du personnel demande au directeur de lui donner une dernière chance À son école. Le directeur au courant de ses difficultés dans d'autres écoles. (S A 265)

Les parents ont demandé la mutation du prof. (S A 609)

Prof peu en confiance avec le directeur. (S A 609)

Conflit de personnalité: le directeur a en main tous les atouts pour avoir la tête du prof. (S A 609)

Le directeur a admis que les profs de son école ont des préjugés pour les profs qui viennent de l'autre école. (S A 609)

Conflit de personnalité avec le chef de groupe, divergence dans les méthodes. (S A 706)

Le prof n'a jamais su que les élèves voulaient être transférés de groupe. (S A 859)

Le problème est l'écart d'âge entre elle et ses élèves. (S A 1154)

Pouvait-elle demander l'aide de la directrice qui la harcelait à la moindre peccadille. (S A 1596)

Le prof souffrait de troubles nerveux, ayant peine à dormir la nuit. (S A 1825)

Existence possible d'une politique de la Commission scolaire qui serait discriminatoire à l'égard des enseignants qui

enseignaient le français comme langue seconde à des anglophones. (S A 1825)

Le prof avait l'impression que les élèves auxquels elle avait enseigné avaient déjà une opinion défavorable à son sujet ce qui lui rendrait encore plus difficile la tâche de leur donner des cours durant l'année.

APPENDICE C

SUR LES ATTITUDES ET LES COMPORTEMENTS DES PROFESSEURS

Le prof a tendance à l'inaction et à ignorer les plaintes. (S A 0005)

(Considérant que) l'employé concerné ne paraît pas avoir toujours manifesté le désir de s'améliorer ni avoir tenu suffisamment compte des plaintes qu'on lui formulait. (S A 0005)

Un professeur ne doit pas attendre seulement de ses supérieurs la révélation de ses déficiences et le moyen de les corriger. Il doit bien accueillir les remarques qui lui sont adressées de bonne foi et chercher à s'améliorer en collaboration avec les autorités. (S A 0005)

- Manque de collaboration du prof avec les collègues et la direction. (S A 162)

Le prof devra rectifier sa conduite: intolérance face aux autorités et à l'élève gifflé, peu de diligence. (S A 214)

C'est quant à l'attitude générale et habituelle du plaignant tant du point de vue de l'enseignement que du point de vue du comportement personnel, il n'y a aucun reproche majeur ou déterminant. (S A 218)

Langage inacceptable, carrément grossier. Les élèves subissent les récits des activités sociales du prof. (S A 218)

Le prof n'avait pas un travail académique adéquat, un langage, une tenue, une discipline personnelle et un sens du respect des règlements de l'école satisfaisants. (S A 218)

Le prof lui-même n'a rien contredit de cette attitude générale, des remarques ou des reproches. (S A 218)

Rigidité lorqu'elle exprime des opinions contraires à celles de ses collègues ou des membres de l'administration, frictions avec le personnel. (S A 225)

Le prof désire collaborer, il est attentif aux conseils. (S A 256)

Le prof n'a pas nié ses problèmes et n'en a pas identifié les causes, admet que le directeur lui donnait des conseils. (S A 609)

La plaignante n'a pas pris ou recherché des moyens pour corriger les problèmes ou même en admettre l'existence. (S A 609)

Ce n'est pas parce que le chef de groupe n'est pas en ligne formelle d'autorité que le professeur est dispensé de collaborer avec lui. (S A 706)

VALEURS ET AUTRES NOTIONS

APPENDICE D

Notes de cours de Christine Guerrier, psychologue de la C S R Honoré-Mercier

VALEUR	ATTITUDE
1.- repose sur une croyance.	- Fondée sur plusieurs croyances
2.- dépasse un objet ou une situation	- se rattache à un objet spécifique
3.- en nombre plus ou moins restreint	- procèdent des valeurs
4.- est un standard d'évaluation	- est une évaluation favorable ou défavorable.

VALEUR	NORME
1.- réfère à un mode de comportement ou/et à un état final d'existence.	- ne réfère qu'à un comportement.
2.- transcende la situation ou le comportement.	- est une prescription ou proscription d'un comportement.
3.- est personnelle et interne	- est collective et externe.

VALEUR	BESOIN
1.- l'objet de satisfaction est polymorphe et interchangeable	- l'objet de satisfaction est unique.
2.- a une dimension cognitive	- n'a pas de dimension cognitive.

VALEUR	INTERET
1.- transcende un objet ou une situation	- se rapporte à un objet particulier
2.- est stable et durable	- représente une préférence circonstanciée sujette à changements.

VALEUR	CROYANCE
1.- La valeur repose sur une croyance. - est une conception du désirable.	- la croyance est une conviction
2.- est organisé en système dont l'ordre est interchangeable	- ne sont pas ordonnées les unes par rapport aux autres.

SATISFACTION A L'EGARD DE LA TACHE mise en relation avec des VARIABLES INTERNES à l'organisation.

LES ATTITUDES PROFESSIONNELLES

	ENSEIGNANTS du Secondaire (en général)	ENSEIGNANTS Pédagogues	ENSEIGNANTS Traditionnels
plus les attitudes professionnelles sont fortes, plus le degré de satisfaction à l'égard de la tâche est faible.	en grande majorité insatisfaits de leur tâche.	répondant à au moins 2 des 3 critères suivants: - loyauté envers la " profession " d'enseignant, - préoccupation élevée d'être au service de l'enfant, - souci d'autonomie pédagogique. 38% des 80% interrogés ont des ATTITUDES FORTES liées au degré de scolarité du début de leur carrière.	répondant à au moins 2 des 3 critères suivants: - loyauté envers " l'organisation ", - recherche de l'intérêt individuel avant celui de l'enfant, - dépendance des règlements pédagogiques dictés par l'autorité. 42% des 80% interrogés ont des ATTITUDES FAIBLES

EXPERIENCE

ENSEIGNANTS du Secondaire (en général)

ENSEIGNANTS Pédagogues

ENSEIGNANTS Traditionnels

LES RAPPORTS D'AUTORITE

degré de tension existant entre les enseignants et la Direction de l'école à l'égard de 2 variables complémentaires:

- la reconnaissance de la compétence administrative et pédagogique de la Direction;
- l'aspiration à la co-décision

S'il y a un lien entre les objectifs poursuivis par l'école et ceux de la société, le syndicat pourra créer un équilibre entre les deux.

Par contre, en situation de changement social, les objectifs du syndicat et ceux de l'organisation peuvent être différents: le syndicat ne peut réduire la tension.

dénoncent la structure d'autorité de leur école, impersonnelle et bureaucratique. Les revendications d'autonomie risquent de placer les enseignants dans une situation de conflit avec la Direction.

se comportent comme s'ils étaient coupés de la Direction.

Ils veulent partager un pouvoir de contrôle plus grand sur: l'évolution de la profession, l'administration de l'école, la prise de décision (avant la Direction de l'école, la Commission scolaire, le Ministère de l'Education et le syndicat). Ils aspirent à la co-décision. Ils dissocient l'aspect disciplinaire de l'exercice de leur tâche.

en majorité ne désirent pas participer à la prise de décision.

SATISFACTION A L'EGARD DE LA TACHE mise en relation avec des VARIABLES EXTERNES A l'organisation

COMMUNAUTE D'INTERET entre les enseignants et la population que l'école dessert.

Distance entre la demeure de l'enseignant et l'école.

Implantation géographique de l'école pour des fins administratives ignorant le cadre paroissial, source d'identité. La faiblesse du lien organique entre l'école et la société en est accentuée.

plus ils habitent loin de l'école, plus ils sont satisfaits. Ils se coupent presqu'automatiquement des parents de leurs élèves.

ENSEIGNANTS du Secondaire (en général)	ENSEIGNANTS Pédagogues	ENSEIGNANTS Traditionnels
COMPORTEMENTS DE CONSOMMATION des enseignants.		
Statut occupationnel du logement		lorsque satisfaits de leur tâche, ils sont propriétaires (71.4%, N=35).
Le lien entre la " professionnalisation " de l'enseignement et le style de vie recherché est plus d'ordre économique et social que professionnel.		Satisfaction faiblement reliée au salaire.
OPTION POLITIQUE des enseignants.		
Le malaise ressenti à l'intérieur du système scolaire est associé au malaise plus général dans la société.	Le désir d'abandon de la profession rejoint 56% des enseignants du secondaire.	Ceux qui ont songé à quitter la profession optent pour la séparation du Québec.

LE SYSTÈME DES RELATIONS DU TRAVAIL CHEZ LES ENSEIGNANTS

SYNDICALISME

Une organisation ayant contribué à rendre institutionnel le conflit employeur - employé ?

Enseignants pédagogues

Syndicalisme pour l'acquisition ou la promotion des droits professionnels:
- l'expression d'une pensée politique;
- syndicat gestionnaire ou de contrôle.

Enseignants traditionnels

Syndicalisme de statu quo (allégeance à l'organisation):
- ils s'objectent à l'expression d'une pensée politique;
- syndicat gestionnaire ou de contrôle.

MILITANTISME SYNDICAL

En rapport avec la scolarité des enseignants

Enseignants du secondaire

fortement relié au degré de scolarité actuelle

L'ancienneté

fortement relié à l'ancienneté à la Commission scolaire. Défense des droits acquis individuellement.

Le salaire

Plus leur salaire est élevé, plus ils sont militants. Un salaire élevé = garantie de leur statut professionnel dans la société.

Comportement de consommation

Ils militent le plus; action syndicale conservatrice et orientée vers des buts en accord avec leurs comportements de consommation, n'aspirent pas à la co-décision et acceptent l'autorité.

n'est pas lié au système d'autorité de l'école (le système scolaire est trop bureaucratique pour leur niveau d'aspirations professionnelles).

APPENDICE F

AUPRES DES PROFESSEURS LE DIRECTEUR DOIT: (1)

- Susciter l'organisation de la participation.

- Descendre de son trône.

- Participer à la vie communautaire et sociale de l'école:
  Café avec les professeurs.
  Soirées sociales.
  Réunions de comités.

- Faire montre de discernement dans l'application de la convention collective. (Conformément aux politiques de la Commission scolaire.)

- Savoir, écouter, conseiller.

- Respecter l'opinion des professeurs

et ETC.....

(1) F P Q, Le leadership du principal, Congrès mai 1971.

APPENDICE G

SUR L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

Conditions matérielles où se dispense l'enseignement. (S A 0005)

Retenue impossible à cause des autobus scolaires. (S A 125)

Il lui aurait fallu plus de manuels. (S A 125)

On voulait imposer de l'anglais avec une méthode dont on n'a pas les outils. (S A 256)

Le prof avait dû faire des photocopies car il n'y avait pas assez de volumes. (S A 256)

Le prof doit aller chercher le matériel didactique et le transporter à chaque cours et il doit également effectuer une surveillance plus grande lors des laboratoires afin d'éviter des accidents.

Conditions anormales: classe située dans une chambre d'une ancienne résidence de religieux et inadéquate physiquement. (S A 1592)

APPENDICE H

Notre tableau qui résume "Utilisation et production du matériel didactique par les enseignants du secondaire", M E Q, Novembre 1980.

Eléments	Problèmes vécus par les profs	Mesures correctives
4,22		
Information sur le matériel existant	Peu informés sur ce qui est disponible	Plus grande et meilleure qualité d'information. (souvent au centre adm.) Banque régionale. Rencontre d'information. Catalogues utiles. Implication dans le choix.
Besoins de formation et d'encadrement.	Manque de formation dans les moyens d'enseignement.	Chef de groupe ou animateur. Guide d'utilisation. Présence d'une personne qualifiée à formation spécialisée Session de perfectionnement.
Disponibilité du prof.	Manque de temps.	Encouragement au travail en équipe. Libération de tâche.

Style de matériel à adopter.	Matériel qui ne convient pas au programme, aux exigences des profs, aux préférences des élèves. Documents de pays étrangers.	Matériel incluant des sujets d'actualité. Matériel visuel. Matériel conçu en regard des capacités des élèves. Matériel simple, facile à utiliser. Création québécoise de matériel.
Documents à élaborer. (Selon le contenu des matières.)	Profs peu informés ou consultés sur le matériel didactique (contrairement aux parents depuis la Loi 71), quant à sa sélection, son usage et son utilité.	Information et consultation des profs. À améliorer: - locaux, - équipement, - accessibilité aux documents.

Étant considéré ici comme ressource physique, le matériel didactique n'en est pas moins l'outil indispensable et privilégié de la pédagogie. L'absence ou le mauvais état de ce matériel pourrait nuire à la qualité de la preuve d'incompétence pédagogique; bien qu'il faille considérer que ce matériel est un des moyens mis à la disposition du prof et non pas un <u>ultime</u> outil remplaçant la connaissance et le savoir faire de ce dernier.

Style de matériel à adopter.	Matériel qui ne convient pas au programme, aux exigences des profs, aux préférences des élèves. Documents de pays étrangers.	Matériel incluant des sujets d'actualité. Matériel visuel. Matériel conçu en regard des capacités des élèves. Matériel simple, facile à utiliser. Création québécoise de matériel.
Documents à élaborer. (Selon le contenu des matières.)	Profs peu informés ou consultés sur le matériel didactique (contrairement aux parents depuis la Loi 71), quant à sa sélection, son utilité.	Information et consultation des profs. A améliorer: - locaux, - équipement, - accessibilité aux documents.
Participation des profs au processus d'élaboration de matériel didactique.	Absence de consultation des profs dans l'élaboration du contenu (imprimé) et leur évaluation dans la production commerciale.	Participation plus active et fréquente à la réalisation des documents didactiques. Equipe de spécialistes leur faisant connaître les critères à respecter.
Acquisition des documents.	Quantité de documents disponibles insuffisante.	Décentralisation des budgets vers les écoles. Etablissement de la responsabilité des ressources didactiques. Concertation des resp.

APPENDICE I

SUR LA RATIONALISATION DES RESSOURCES HUMAINES

(Art. 5-7-01) La Commision scolaire a la responsabilité d'utiliser les services des instituteurs à son emploi de manière à assurer le meilleur enseignement possible aux élèves. (S A 125)

Le directeur demande un renvoi en cours d'année car la situation s'est détériorée et les enfants ont besoin d'un autre prof pour récupérer un peu. (S A 125)

La Commission scolaire aurait dû prendre les mesures appropriées pour corriger la situation plus tôt. (S A 125)

On l'avait mal affecté... Le prof devait enseigner des matières dont l'une lui était totalement étrangère. (S A 182)

La conversation d'engagement ne s'est déroulée qu'en français. (chez des anglophones) (S A 230)

Les qualifications du prof ne sont pas dans le domaine de l'anglais. Il devrait aller se spécialiser en anglais durant l'été. (S A 256)

Les difficultés qui proviennent de l'avoir assignée en anglais avec Maths 900. (S A 256)

Le prof est libéré plusieurs jours afin de visiter diverses écoles pour observer les cours d'"Initiation à la technologie" et se familiariser avec les normes. (S A 1592)

Le prof s'est vu assigner à un poste au primaire qu'il refuse prétendant ne pas avoir de qualifications pour enseigner au niveau primaire. (S A 1592)

On lui a demandé d'enseigner le "Chem study", le prof en est incapable. (S A 1592)

Le prof n'avait pas les principes de base comme enseignant. (S A 1592)

Lorsqu'un instituteur compétent dont le rendement s'est avéré satisfaisant pendant de nombreuses années est affecté, même suite à sa propre demande à un poste pour lequel il s'avère qu'il n'est pas compétent... le tribunal pense qu'il conviendrait d'explorer la possibilité d'une réaffectation immédiate ou éventuelle de cet instituteur à un autre poste pour lequel il a démontré une certaine compétence. (S A 1825)

Un mois après le début de l'année, le directeur s'est vu dans l'obligation de confier à un autre instituteur un des deux groupes face à une rébellion de la part des étudiants. (S A 1825)

Article 5-3.05 des "Dispositions constituant des conventions collective", 1983-1985.

"La commission a la responsabilité d'utiliser les services des enseignants à son emploi de manière à assurer le meilleur enseignement possible aux élèves.

En assumant cette responsabiblité, la commission tient compte des besoins du système scolaire qu'elle administre, des caractéristiques particulières de ses écoles ou de ses classes et des capacités, de l'ancienneté et des préférences des enseignants à son emploi.

Si la commission juge qu'il y va de l'intérêt des élèves et du système scolaire qu'elle administre de changer de discipline, de champ ou d'école un enseignant au cours de l'année scolaire, elle peut changer son affectation. Si l'enseignant dont l'affectation a été changée prétend que la commission a agi de façon abusive à son endroit, il peut loger un grief."

APPENDICE J

LES COMPOSANTES DU SYSTEME DE PROBATION DES ENSEIGNANTS

Tiré du Guide pour la probation des enseignants, Service de la formation du personnel scolaire, M E Q, Juillet 1979.

APPENDICE K

SUR LES CIRCONSTANCES HISTORIQUES

On ne lui (prof) a pas donné un groupe de français car son enseignement auprès d'un groupe de français l'année précédente avait été désastreux. (S A 125)

Le prof a 23 ans d'expérience, diplôme d'enseignement à l'enfance exceptionnelle. (S A 125)

Le prof des qualifications et de l'expérience ainsi que de bonnes références antérieures. (S A 256)

L'année précédente, aucun problème. (S A 609)

Problèmes deux ans auparavant. (S A 1154)

Le prof a enseigné la 2e secondaire en 78-79, en 79-80 le directeur lui assigne la 5e secondaire mais il a de la difficulté à maintenir la discipline. (S A 1825)

APPENDICE I

SUR LA CLIENTELE

Le prof a demandé d'enseigner aux filles. (S A 125)

Le regroupement des élèves est effectué par le département de psychologie. (S A 125)

(Bien que débiles légers), groupes plus faciles à contrôler que les autres. (S A 125)

Chaque élève a son propre degré d'avancement... Les élèves débiles légers sont classés en fonction de leur quotient intellectuel seulement, il n'y a aucun classement de caractère ou d'autres facteurs. (S A 125)

La composition ethnique des groupes ne peut rendre compte des difficultés qu'elle éprouve compte tenu du fait que plusieurs autres instituteurs dans la même école ont des groupes semblables. (S A 178)

On lui a confié des groupes très difficiles. (S A 182)

Selon le prof: les élèves sont plus intéressés aux problèmes de drogue et sexualité qu'aux sciences religieuses. (S A 249)

Les enfants n'avaient jamais fait d'anglais. (S A 256)

Le prof remplaçant déclare que le groupe comporte des élèves moins intéressés, les risques d'indiscipline sont donc plus grands que dans d'autres groupes. (S A 265)

La preuve ne révèle pas que la Commission ait affecté un groupe particulièrement difficile au prof. (S A 609)

Elle n'aurait pas eu de problèmes si on lui avait donné une 3e au lieu d'une 5e année. C'était son 3e choix. (S A 609)

Les élèves en "general science" sont non motivés: résultats en moyenne, entre 45% et 55%. (S A 859)

APPENDICE M

Pédagogie

OBJECTIFS INSTITUTIONNELS DE DIRECTION (1)

Auto-critique	Susciter chez les enseignants un état de reflexion et de sens critique constant vis-à-vis de leur enseignement.
Climat organisationnel	Maintenir un climat de confiance et de respect entre les enseignants et la direction.
Enseignement correctif	Offrir des cours d'enseignement correctifs dans les matières de base.
Evaluation des élèves	S'assurer que les évaluations et contrôles du travail des élèves par les profs sont adéquats.
Expérimentation	Expérimenter de nouvelles formes d'enseignement dans la mesure où tout préjudice aux élèves peut être évité.
Méthodes pédagogiques	Favoriser l'utilisation par les enseignants de différentes approches méthodologiques (cours magistraux, tutorat, laboratoire, audio-visuel).

(1) Objectifs institutionnels de direction, (niveau secondaire), A E I S et C A D R E, Montréal, non date.

Méthodes pédagogiques (suite)	Exiger des enseignants qu'ils accordent autant d'importance à leur façon d'enseigner qu'à la connaissance des matières qu'ils enseignent.
Motivation des élèves	Motiver les élèves à bien travailler et à donner le maximum d'eux-mêmes.
Objectifs institutionnels	Vérifier si l'institution prépare bien ses élèves par des consultations diverses.
-	S'assurer par une évaluation adéquate de la qualité des cours qui se donnent.
Pédagogie individualisée	Dispenser un enseignement adapté au rythme et aux capacités des élèves.
Programmes	Maintenir chez tous les élèves de hauts standards de performance intellectuelle dans tous les programmes de l'institution.
-	Voir à ce que le contenu des programmes d'enseignement corresponde aux objectifs fixés par la Commission scolaire.
-	Voir à ce que le contenu de ces programmes soit dispensé par les enseignants.

APPENDICE N

LES COMPORTEMENTS EFFICACES DE L'ENSEIGNANT

selon Ryans

1- Vif, enthousiaste.

2- S'intéresse aux élèves et aux activités de la classe.

3- Gai, optimiste.

4- Possède la maîtrise de soi, n'est pas facilement troublé.

5- Aime s'amuser, a le sens de l'humour.

6- Reconnaît et admet ses fautes.

7- Est honnête, impartial et objectif en ce qui concerne le traitement des élèves.

8- Est patient.

9- Montre de la compréhension et de la sympathie en ce qui concerne les élèves.

10-Amical et courtois dans ses relations avec les élèves.

11-Aide les élèves dans leurs problèmes personnels aussi bien que scolaires.

12-Pousse à l'effort et récompense le travail bien fait.

13-Reconnaît les efforts des élèves.

14-Prévoit les réactions d'autrui dans des contextes sociaux.

15-Encourage les élèves à essayer de faire de leur mieux.

16-Travail de la classe bien organisé et méthodique.

17-Méthode souple à l'intérieur d'un plan.

18-Va au-devant des besoins de chacun.

19-Stimule les élèves à l'aide de matériaux et de techniques intéressants et originaux.

20-Démontre et explique clairement, de façon pratique.

21-Donne des directives clairement et consciencieusement.

22-Encourage les élèves à résoudre leurs problèmes personnels et à apprécier leurs réalisations.

23-Assure la discipline calmement, dignement et positivement.

24-Aide volontiers.

25-Prévoit et essaie de résoudre les difficultés possibles.

APPENDICE O

LES COMPORTEMENTS INEFFICACES DE L'ENSEIGNANT

selon Ryans.

1- Apathique, triste, semble s'ennuyer.

2- Semble ne porter aucun intérêt aux élèves et aux activités de la classe.

3- Déprimé, pessimiste, semble malheureux.

4- S'emporte, est facilement troublé.

5- Est trop sérieux, trop occupé pour faire place à l'humour.

6- N'est pas conscient de ses erreurs ou ne réussit pas à les admettre.

7- Est malhonnête ou partial pour ce qui se rapporte aux élèves.

8- Est impatient.

9- Sec avec les élèves, utilise le sarcasme, montre un manque de sympathie à leur égard.

10- Distant dans ses relations avec les élèves.

11- Semble ne pas être conscient des problèmes et des besoins des élèves.

12- Ne loue pas les élèves, désapprouve, se montre une rigueur exagérée.

13- Doute des raisons invoquées par les élèves.

14- Ne prévoit pas les réactions d'autrui dans les contextes sociaux.

15- Ne fait aucun effort pour encourager les élèves à faire de leur mieux.

APPENDICE O

LES COMPORTEMENTS INEFFICACES DE L'ENSEIGNANT

selon Ryans.

1- Apathique, triste, semble s'ennuyer.

2- Semble ne porter aucun intérêt aux élèves et aux activités de la classe.

3- Déprimé, pessimiste, semble malheureux.

4- S'emporte, est facilement troublé.

5- Est trop sérieux, trop occupé pour faire place à l'humour.

6- N'est pas conscient de ses erreurs ou ne réussit pas à les admettre.

7- Est malhonnête ou partial pour ce qui se rapporte aux élèves.

8- Est impatient.

9- Sec avec les élèves, utilise le sarcasme, montre un manque de sympathie à leur égard.

10-Distant dans ses relations avec les élèves.

11-Semble ne pas être conscient des problèmes et des besoins des élèves.

12-Ne loue pas les élèves, désapprouve, se montre une rigueur exagérée.

13-Doute des raisons invoquées par les élèves.

14-Ne prévoit pas les réactions d'autrui dans les contextes sociaux.

15-Ne fait aucun effort pour encourager les élèves à faire de leur mieux.

16-Travail sans plan, manquant d'organisation.

17-Méthode rigide, se montre incapable de dévier du plan.

18-Ne réussit pas à prendre des mesures en vue des différences et des besoins de chacun.

19-Utilise des matériaux et des techniques d'enseignement sans intérêt.

20-Les démonstrations et les explications ne sont pas claires et sont médiocrement conduites.

21-Les directives sont incomplètes et vagues.

22-Ne réussit pas à donner aux élèves l'opportunité de résoudre leurs problèmes ni d'apprécier leur travail.

23-Ne cesse de réprimander, ridiculise, a recours à des formes de sanction cruelles ou dépourvues de sens.

24-Son aide est un échec ou il donne des renseignements à contrecoeur.

25-Est incapable de prévoir et de résoudre les difficultés possibles.

APPENDICE P

LES HABILETES À DEVELOPPER POUR L'ENSEIGNEMENT (1)

Les objectifs pour un programme et un cours

1- Développer les objectifs généraux d'un programme;
2- Développer les objectifs de comportement des élèves dans le cadre d'un programme;
3- Comment définir des objectifs/stratégies pédagogiques;
4- Déterminer la séquence des objectifs de comportement pour un cours.

Planification d'une leçon

1- Identification des objectifs spécifiques d'une leçon;
2- Sélectionner des techniques pour évaluer le rendement des élèves par rapport aux objectifs de la leçon;
3- Planifier les apprentissages de l'élève pour une leçon;
4- Techniques d'enseignement en vue d'une leçon;
5- Planification de l'introduction d'une leçon;
6- Planification du résumé d'une leçon;
7- Le plan de la leçon;
8- Ecrire un plan de leçon.

(1) Charles Doty et Orest Cap, Evaluation d'habiletés professionnelles dans la formation des enseignants, A C F P, 1971.

Enseignement individualisé

1- Présenter des informations en employant l'enseignement individualisé;

2- Enseignement correctif;

3- Enseignement accéléré.

Aides visuelles

1- Donner une présentation à l'aide des media.

Stratégies d'enseignement

1- Donner un travail;

2- L'introduction de la leçon;

3- Donner une leçon magistrale;

4- Identification des signes de compréhension verbale et non-verbale des élèves;

5- Emploi des techniques de renforcement;

6- Question orale;

7- Résumer une leçon;

8- Présenter des informations permettant aux élèves de comprendre une situation selon plusieurs points de vue;

9- Présenter des informations avec des analogies familières aux élèves;

10- Diriger les élèves dans la solution de problème.

Enseignement individualisé

1- Présenter des informations en employant l'enseignement individualisé;
2- Enseignement correctif;
3- Enseignement accéléré.

Aides visuelles

1- Donner une présentation à l'aide des media.

Stratégies d'enseignement

1- Donner un travail;
2- L'introduction de la leçon;
3- Donner une leçon magistrale;
4- Identification des signes de compréhension verbale et non-verbale des élèves;
5- Emploi des techniques de renforcement;
6- Question orale;
7- Résumer une leçon;
8- Présenter des informations permettant aux élèves de comprendre une situation selon plusieurs points de vue;
9- Présenter des informations avec des analogies familières aux élèves;
10- Diriger les élèves dans la solution de problème.

Le matériel

1- Rassembler tout le matériel qui sera utilisé pour une leçon;

2- Sélectionner les outils et les équipements pour une leçon;

3- Sélectionner les livres, les références et autres matériaux pour une leçon;

Planification d'unité

1- Déterminer les objectifs pour une unité;

2- Identifier les sujets des unités pour un cours;

3- Identifier les sujets de leçons pour une unité;

4- Ecrire les grandes lignes du contenu d'une unité.

Guide pour les informations

1- Diriger les élèves dans l'étude des fiches de de travail et d'informations.

Laboratoire

1- Comment diriger l'expérience de l'élève au laboratoire;

2- Démonstration d'une habileté manipulative;

3- Présentation d'un concept par une démonstration.

Ressources de l'extérieur

1- Effectuer une visite dans le milieu;

2- Présenter des informations avec l'assistance d'une personne-ressource;

3- Diriger les élèves dans la cueillette d'informations venant de sources autres que la classe (le milieu)

Cet ouvrage dont nous ne présentons que les grandes lignes est un merveilleux outil d'évaluation. Chaque activité chiffrée ci-haut est l'objet d'un questionnaire! Le directeur d'école engagé dans la présentation d'une preuve d'incompétence d'un enseignant se doit de posséder et d'utiliser ce volume!

APPENDICE Q

SUR LA PEDAGOGIE

Lorsque le programme offert est mal adapté les débiles légers vont le trouver indigeste et réagir plus fortement (indiscipline). (S A 125)

Le prof n'a pas toujours demandé les travaux qu'il exigeait. Neuf élèves sur trente-deux n'on pas fait le devoir. (S A 150)

Le prof écourte la période d'enseignement de quarante-cinq minutes, au début et à la fin. (S A 150)

Vocabulaire insuffisant pour ces cours. (S A 150)

Le prof d'anglais semble avoir utilisé pour son enseignement une documentation considérable constituée d'exercices et d'illustrations de règles de grammaire. (S A 150)

Le directeur veut que le prof écrive au tableau pour capter l'attention et exposer des règles de grammaire et d'analyse. (S A 150)

Préparation de classe non élaborée, uniquement de la conversation. (S A 150)

Discussions sur la drogue et la sexualité durant un cours d'anglais. (P N E seule autorisée à le faire.) (S A 150)

Grand nombre de travaux non corrigés. (S A 150)

Déficiences dans les méthodes d'anglais. (S A 150)

En classe, l'enseignement est fondé à peu près exclusivement sur les conversations tenues en anglais avec les élèves. (S A 150)

Le prof consacre un cours complet à une règle de grammaire, le cours suivant, il demande aux élèves de lui faire part des difficultés que la compréhension et l'application de cette règle posaient dans leur esprit. Il répète alors l'explication de la règle en anglais et en francais pour l'illustrer par des exemples au tableau. (S A 150)

Le prof consacre pour la préparation de classe, de une à trois heures par soir, pour la correction, douze heures par semaine. (S A 150)

Les élèves rencontrent le prof et lui reprochent de ne pas donner de cours. (S A 150)

Préparation de classe signée par le directeur. (S A 150)

Les arbitres, sans être tous des experts en la matière, hésitent à considérer que la préparation de classe nécessite toujours la rédaction préalable et complète de tout ce que le prof dira en classe. (S A 150)

Les cahiers de notes, initiatives du professeur, constituent un instrument pédagogique du prof. (S A 162)

Six à huit cahiers de notes avec aucune correction valable, malpropres, désordonnés. (S A 162)

Le prof circule sans se préoccuper alors que certains élèves tardent à se mettre au travail et d'autres n'ont rien fait. (S A 162)

Insuffisance de ses exigences envers les élèves. (S A 162)

Rentrée et mise en place des élèves trop longue, de cinq à dix minutes. (S A 162)

La préparation de cours est le travail général que le prof doit faire dans le but de rencontrer sa classe: déterminer les objectifs d'un cours, le cheminement à suivre et les travaux à demander, d'autant plus que le prof a sept groupes. Aucune formule uniforme, la préparation de classe peut différer d'un prof à l'autre. La préparation peut être verbale ou mentale. Le défaut de préparation entraîne la passivité chez les élèves. (S A 162)

Déficience sérieuse sur le plan du contact avec l'élève. (S A 162)

Présentation trop abstraite des notions. (S A 162)

On n'a jamais reproché à d'autres profs de ne pas faire de préparation de cours. (S A 162)

Trop grandes imprécisions quant aux objectifs visés par le cours et quant aux moyens et techniques employés. (S A 162)

La préparation de cours peut consister en une réflexion entre collègues de travail, préparation mentale et non écrite. (S A 162)

Principes pédagogiques mal assimilés et mal appliqués. (S A 162)

Le prof a avoué qu'il n'avait pas de préparation de classe et jugeait inutile d'en faire une mais avait un des objectifs et un cheminement en tête. Il faisait une préparation mentale depuis deux ou trois ans. Il avait une grille i.e. un programme établi sur une échelle chronologique qui comporte une approche définie sur les concepts qui devaient être étudiés dans le précédent programme-cadre qu'il connait par coeur et qu'il adapte aux différents groupes. (S A 162)

Les expériences pédagogiques sont permises mais doivent rencontrer certaines exigences minimales. (Pas de faits cités qui ne rencontrent pas les exigences. (S A 162)

Cours non préparés adéquatement... Le prof prépare ses cours en classe alors que ses élèves sont inoccupés. (S A 162)

A non remis de répartition de programme à la direction malgré ses demandes répétées. (S A 182)

Enseignement trop théorique pour des élèves de voie allégée doués d'un caractère peu commode et une assurance qui en faisaient un groupe des plus difficiles. (S A 182)

Absence chronique sans avertissement, dommageable au bon fonctionnement de la classe. (S A 214)

Les échanges de documents de travail furent fréquents et féconds. (S A 214)

Le prof a travaillé à la préparation de testset visionnement de films utilisés par les trois profs. (S A 214)

Le prof explique ses difficultés par les divergences qu'il y a entre sa méthode et son style d'enseignement à ceux plus classiques de ses supérieurs. (S A 214)

La direction en désaccord avec la méthode utilisée par le prof qui niait son échec et l'exactitude des remarques qu'elle faisait. (S A 214)

Plainte des élèves sur la qualité de l'enseignement et la méthodologie du prof. (S A 214)

Pédagogie boiteuse, préparation trop floue des cours reliée à aucun objectif précis. (S A 214)

Les autorités lui reprochent surtout de ne pas accepter la méthode qu'elles proposent. (S A 214)

Le plaignant avait donné congé aux élèves pour le reste de la journée sous prétexte qu'ils étaient suffisamment avancés. (S A 218)

Les élèves ont le net sentiment de perdre leur temps... Défaut de préparation, d'explications et d'imagination dans la conception et la diffusion de l'enseignement. Un groupe de cinq ou six élèves monte une scenette... Surveillance inadéquate, tricherie... Désintéressement du véritable objectif pédagogique. (S A 218)

Le prof a cru que la mémorisation de prose ou de poésie était une bonne méthode d'assimiler la matière. (S A 230)

D'accord avec le directeur, le prof donnait des dictées à partir d'un texte de journal d'abord lu et étudié. (S A 230)

Plainte d'enfants sur l'importance et la difficulté des travaux donnés en classe. (S A 230)

Le prof n'a contrôlé aucun des travaux donnés en cours d'année. (S A 230)

Les travaux donnés à partir de textes en vers, trop difficiles pour les élèves. (S A 230)

Manque de connaissance de la langue anglaise et inhabilité à communiquer avec les élèves. (S A 230)

La plaignante aurait dû mieux s'adapter à des méthodes plus modernes. (S A 249)

Elle utilise des moyens audio-visuels bien qu'elle ne méprise pas les cours magistraux qui doivent avoir leur place dans un enseignement moderne. (S A 249)

Incapacité de s'adapter aux différents changements dans le travail. (S A 249)

(Selon le chef de groupe): peu d'enthousiasme du prof pour le travail en équipe et opposition à l'ingérance du directeur adjoint vis-à-vis ses élèves. Il lui a suggéré d'utiliser plus de moyens audio-visuels. (S A 249)

Le chef de groupe note qu'il est impossible de réussir avec "900" la première année, çà lui a pris trois ans. La méthode "900" est difficile, ni les élèves ni les profs ne peuvent s'y adapter au premier abord. (S A 256)

Elle doit enseigner des phrases dont les élèves se fatiguent. (S A 256)

Le dosage d'enseignement oral se fait en premier, écrit, plus tard. L'enseignement oral rend le maintien de l'ordre et de la discipline plus difficile. (S A 256)

Le prof tente d'expliquer que le désordre n'était qu'apparent et qu'il était relié au travail d'équipe qu'il tolérait. (S A 265)

Les parents se plaignent de la diction et du débit rapide du prof. (S A 265)

La plaignante éprouve de la difficulté à imposer à ses élèves une discipline sans faille et à toujours maîtrise correctement la pédagogie de la composition littéraire. (S A 508)

Le prof n'employait pas fréquemment l'audio-visuel, ne demandait pas aux élèves de faire des démonstrations au tableau, ne posait pas de questions aux élèves: moyens qui auraient été susceptibles de soutenir l'attention des élèves et empêcher que l'indiscipline ne règne dans la classe. (S A 609)

Façon d'enseigner trop livresque ne favorisant aucunement la participation des élèves. (S A 609)

Deux élèves se plaignent que les cours ne vont pas assez vite. (S A 609)

Bien comparer l'enseignement du prof avec le contenu du programme du M E Q. (S A 706)

Avertissement du directeur dénonçant une incapacité à remplir ses obligations en refusant de suivre un programme spécial fourni par le coordonnateur en Maths ainsi que le refus de suivre les instructions données par le directeur adjoint. (S A 1592)

Le prof n'a pas l'attention de ses élèves et semble parler au tableau d'une façon aveugle. (S A 1592)

Le prof doutait de la capacité d'apprendre de ses élèves et par conséquent se justifiait de leur moins enseigner. (S A 1592)

Un livre "prep book" qu'il devait utiliser, préparation minime, sinon inexistante. (S A 1592)

L'organisation physique de la classe, l'utilisation des aides concrètes. Rythme accordé à chaque sujet dans la classe.

Habileté à retenir l'attention des élèves et leur intérêt et à contrôler leur comportement, plus spécialement l'habileté à les maitriser d'une façon positive. (S A 1592)

Cours non planifiés. (S A 1825)

Le prof n'a pas pu faire évaluer la matière avec pour résultat que ses élèves sont considérablement en retard par rapport aux autres groupes. (S A 1825)

APPENDICE R

SUR LA DISCIPLINE

Au moment de décider si le manque de discipline dans les classes constitue un motif fondé de destitution, il faut ainsi considérer le genre de cours et d'élèves concernés, les conditions matérielles où se dispense l'enseignement, l'attitude du professeur destitué et, parfois celle de ses supérieurs immédiats. (S A 0005)

Lorsque le grief mentionne incapacité à maintenir la discipline, on ne peut traiter d'incompétence pédagogique. (S A 125)

Lorsque le programme offert est mal adapté, les débiles légers vont le trouver indigeste et réagir plus fortement. (S A 125)

Le maintien de la discipline en classe est une question reliée à la compétence de l'instituteur et à la façon dont il s'acquitte de sa tâche dans la préparation et la présentation de ses cours. (S A 125)

Le défaut de préparation de cours entraîne l'indiscipline chez les élèves. (S A 162)

La dissipation poussée à l'extrême peut compromettre la sécurité physique. (S A 178)

Le recours aux méthodes actives en de telles circonstances ne peut être admis comme un motif d'exonération. (S A 178)

...scènes pour le moins disgracieuses démontrant une absence de maîtrise de son caractère. (S A 182)

Il faut considérer la difficulté disciplinaire comme accessoire de la méthode d'enseignement. (S A 256)

... le style de discipline qui prévalait à l'école * était de type autoritaire. Or, chacun sait, surtout depuis quelques années, que d'autres types de discipline sont expérimentés avec succès dans plusieurs endroits... Il s'agit d'une discipline favorisant davantage l'expression, qui présente l'enseignant plus comme ami que comme surveillant, qui favorise le travail d'équipe, les recherches collectives etc. A partir du moment où l'on constate que plusieurs types de discipline sont en application dans les écoles, le Tribunal ne peut pas, en équité, se baser sur le seul critère de la discipline existant de façon générale à l'Ecole *, pour déterminer qu'il s'agit là de "la" bonne formule disciplinaire, et que tout écart mérite la sanction ultime de congédiement. (S A 265)

La partie patronale n'a pas fait une preuve complète de l'indiscipline parce qu'elle a omis de prouver les motifs de l'indiscipline. En d'autres mots, aucune preuve ne nous

permettrait d'imputer au plaignant le mauvais climat ou l'indiscipline de sa classe: la preuve de l'indiscipline ne saurait nous faire conclure à l'incapacité du plaignant. (S A 265)

L'indiscipline presque continuelle ou le manque de maîtrise du plaignant sur son groupe a été prouvée de façon à convaincre le tribunal que l'indiscipline du groupe et le manque de maîtrise du plaignant sur son groupe se situent en-deçà des normes acceptables par comparaison à l'enseignant moyen qui doit servir de critère au tribunal. (S A 265)

L'indiscipline et les difficultés à transmettre (dont problèmes de diction et de débit) l'enseignement aux élèves sont deux choses intimement reliées entre elles. (S A 265)

Les élèves de 8e obligés de suivre des cours de musique, Il était de la nature de ces classes d'être bruyantes. (S A 0005)

Atmosphère naturellement détendue. Conditions difficiles pour maintenir l'ordre. (S A 0005)

(Source de problèmes disciplinaires). Genre de cours concernés, genre d'élèves concernés. (S A 0005)

Groupes disparates difficiles. Discipline difficile: élèves de 13 à 18ans. (S A 125)

Atmosphère impropre à un bon enseignement et néfaste aux élèves. (S A 214)

Retards: problèmes dans une école, pendant quelques minutes au début du cours, quand les élèves sont laissés seuls dans leur salle, cause de désordre. (S A 214)

On doit laisser un élève libre d'écouter ou non sauf s'il dérange les autres élèves. (S A 859)

Le prof n'a fait aucun effort pour améliorer son comportement. (S A 0005)

Le prof n'a concentré que sur un élève à la fois. (S A 0005)

Le prof traite la famille d'un élève de pauvre. (S A 125)

Le prof fait des remarques désobligeantes qui provoquent l'agressivité des élèves. (S A 125)

Le prof n'encourage pas les élèves, les dispute. (S A 125)

Le prof n'a jamais référé un élève au psychologue de l'école. (S A 125)

Le prof n'intervient pas alors que cinq élèves l'empêchent de donner son cours. (S A 125)

Le prof "s'engueule" avec un élève. (S A 125)

D'autres profs, sans difficulté, donnaient des cours aux mêmes élèves. (S A 125)

Le prof donnait de la copie inefficace. (S A 125)

Le prof a envoyé 25 élèves sur 30 au bureau du directeur ou du directeur adjoint. (S A 125)

Le prof parle fort... traite les élèves de fous.. s'emporte... punition corporelle à un élève... égratigne l'oreille, serre le cou à un élève opéré pour une mastoïdite. (S A 125)

Un prof occupant la classe voisine a témoigné qu'il n'avait rien remarqué d'anormal et n'avait jamais été incommodé par les groupes du prof. (S A 162)

La partie patronale n'a pas indiqué l'importance et la fréquence des bruits en classe. (S A 162)

Absences anormales des élèves seulement à ses cours - disant que çà n'en valait pas la peine. Le prof apprend pour la première fois à l'audition que ce problème existait dans ses classes. Le pourcentage des absences anormales des élèves n'est pas mentionné. (S A 162)

Le climat des classes se détériorait, était "définitivement compromis". Rien ne précise le climat. Comme le prof a enseigné toute l'année, si le climat était à ce point compromis et le point de non-retour produit, comment peut-on expliquer qu'il ait pu remplir ses fonctions jusqu'à la fin de l'année. (S A 162)

Il n'est pas le seul prof à recevoir des plaintes de parents (ou d'élèves) elles sont significatives seulement quand elles dépassent les bornes. (S A 162)

Le prof ne veut plus revoir ses élèves, avoue qu'il ne peut s'y adapter. D'autres profs ont eu à faire face aux mêmes difficultés et s'en sont apparemment tirés sans trop de difficultés. (S A 182)

Le prof a commis une infraction aux règlements en giflant un élève et en manquant de ponctualité au travail. (S A 214)

Préparation inadéquate pas assez structurée, défaut d'objectifs pédagogiques précis avec conséquence, l'indiscipline des élèves. (S A 214)

Le prof avoue avoir giflé un élève qui lui faisait des reproches à cause de son ton. (S A 214)

Le prof observait les règlements et imposait souvent des sanctions. (S A 214)

Le prof utilise une méthode active différente de celle de son supérieur immédiat ce qui occasionne plus de bruit qu'un cours conventionnel, il en résulte une confusion apparente,différente du chahut et de l'absence d'enseignement. (S A 214)

Usage abusif de la mise à la porte, procédure qui n'est pas celle indiquée. Elèves retournés en classe et remontrances au prof. (S A 214)

Critique du travail en équipe des élèves - manque de surveillance et de support, une "farce". (S A 218)

Un prof de la classe voisine n'a pu supporter le bruit qui régnait dans le cours, il a dû intervenir à quelques reprises, en plus, il ferme à chaque fois la porte de sa salle de cours et celle du professeur. (S A 218)

Le vocabulaire, la conversation et la tenue vestimentaire du prof ne constituent pas un modèle et aggravent encore l'atmosphère de la classe. (S A 218)

L'atmosphère de ses classes ne permettait pas de maintenir un climat propice à l'éducation. (S A 218)

Il usait des copies et des retenues à l'endroit des élèves qu'il devait punir. La rigueur des punitions et des copies imposées. (S A 230)

Pour le prof, cinq de ses sept groupes ont fonctionné normalement, ses élèves n'étant ni pires ni mieux que les autres. Elle n'eut pas plus de difficulté avec ses cinq groupes que les autres professeurs. Quant aux deux autres groupes, le directeur adjoint assuma, à un moment donné, la direction de l'un, l'autre tentant d'obtenir la même faveur. (S A 256)

Dès septembre le prof a de la difficulté à se faire obéir des élèves, il sortait des élèves de classe et les envoyait au directeur. (S A 256)

Langage abusif: "fous, malfaisants, idiots". Prof assidu, ponctuel, courtois envers les autres, respectueux de l'autorité, prépare ses cours, désire collaborer, attentif aux conseils. (S A 256)

Serre les bras des élèves, "bleus", tire les cheveux. (S A 256)

Quand elle expulsait les élèves le directeur ne donnait pas une sanction assez sévère et ils recommençaient. (S A 256)

Le prof n'a pas d'autorité, son seul recours: élever la voix et expulser les élèves. (S A 256)

Le prof sortait de la classe et laissait ses élèves seuls. (S A 256)

Il existe une présomption d'indiscipline étant imputable au plaignant. Il lui revenait donc d'expliquer que l'indiscipline de son groupe ne pouvait lui être imputé. Or, il n'a pas su le faire. (S A 265)

Le prof a pleuré devant la classe. (S A 609)

Le prof a demandé l'aide de la secrétaire du directeur en son absence pour maintenir l'ordre dans sa classe. (S A 609)

Affirme avoir référé un débile léger à la principale (qui le nie). S A 609)

D'autres profs se sont plaints du chahut. (S A 609)

Problème d'absence général dans l'école, le prof avertissait le directeur des absences.(S A 859)

Indiscipline non contredite par le professeur qui a permis aux élèves de prendre à la légère son enseignement: taux d'échecs élevé. (S A 859)

Le prof ne pouvait pas maîtriser les élèves mais elle n'était pas la cause première de l'indiscipline. (S A 1154)

La pédagogie active entraîne l'indiscipline. (S A 1154)

Le prof expulsait facilement ses élèves. (S A 1154)

Durant un congé de maladie les profs ont trouvé ses élèves difficiles. (S A 1154)

D'autres profs n'expulsait pas autant. (S A 1154)

Le prof ne faisait jamais d'éloges sur la réussite de ses élèves. Le prof n'appréciait pas les conséquences; non-motivation qui en résultait. (S A 1592)

Les élèves rêvent. Le prof ne maintient pas l'intérêt de toute la classe quand il travaille en particulier avec un élève au tableau. (S A 1592)

Le prof est inconscient du manque d'attention des élèves. (S A 1592)

Le prof attribuait toutes les difficultés aux problèmes psychologiques des élèves. (S A 1592)

L'enseignante est dépassée par la situation. (S A 1596)

L'atmosphère qui règne en classe est non favorable à l'apprentissage des élèves. (S A 1825)

Il y a absence de communication entre le prof et les élèves.(S A 1825)

Nombre excessif d'élèves envoyés au bureau du directeur pour des raisons disciplinaires. Difficulté dans ses classes à partir du début de l'année. (S A 1825)

Le prof passait de la 2e secondaire à la 5e secondaire mais a de la difficulté à maintenir un certain niveau de discipline dans ses classes. (S A 1825)

D'autres profs ont souligné le fait que le prof avait affaire à des élèves qui auraient posé des problèmes à n'importe quel enseignant mais en dépit des diverses difficultés présentées par ces élèves, ces profs auraient pu maintenir un certain niveau de discipline et de décorum dans la classe. (S A 1825)

Le prof tente d'expliquer les problèmes et difficultés qu'elle a éprouvés en termes non pas de sa performance à elle mais, au contraire, de circonstances amenées par des tiers ou autres facteurs. Parmi les explications données, mentionnons entre autres: un manque d'appui de la part des services administratifs dans les cas de discipline, l'impolitesse des élèves, une certaine disparité entre les capacités des divers élèves dans ses classes, des installations inadéquates, un manque de collaboration de la part des élèves, une mauvaise planification des classes chez les dirigeants etc... (S A 1825)

Défaillance à communiquer et à se faire respecter, un manque de surveillance, une conduite ouvrant le flanc à l'indiscipline totale pendant les cours. (S A 1886)

Les élèves sont lents à se rendre à la salle de cours. (S A 0005)

Les élèves sont bruyants, manque de tenue à différentes reprises. (S A 0005)

Les élèves sont agités au moment de la prise des présences, de la distribution des instruments. Ils lancent des boulettes de papier. (S A 0005)

Certains élèves bavardent et ont paru poser des questions futiles.(S A 0005)

Dispute d'élèves, perte de temps entre cinq et dix minutes... Tous les élèves se tiraillent en même temps... Chicane entre les élèves, chahut, deux crient... Toujours deux ou trois élèves qui se tiraillent... Bataille entre trois élèves... Deux élèves se battent sans intervention du prof. (S A 125)

Les élèves se liguent contre le prof et ne veulent plus en entendre parler. (S A 125)

Les élèves se tirent des craies, se parlent quand le prof parle. (S A 125)

Seulement quatre élèves travaillent... Un seul élève travaille...Trois élèves travaillent, les autres chahutent... Trois élèves travaillent, le principal doit prendre les présences. (S A 125)

Les élèves dorment... Les élèves veulent dessiner durant le cours, un élève fait la grève... Les élèves se promènent et tuent le temps. (S A 125)

Les élèves font discourir le prof sur différents sujets. (S A 125)

Les élèves n'aiment pas le travail scolaire en revenant des ateliers... Aucun intérêt pour les travaux théoriques. (S A 125)

Les élèves jasent aux fenêtres... Les filles sont devant la fenêtre pour regarder les garçons... pour tailler des crayons. (S A 150)

Il y avait des bruits et des désordres en classe. (S A 162)

Le climat non propice à l'enseignement, luttes, bousculades, bruits presque constants, éparpillements à travers la classe, élèves s'adonnant à des activités hétéroclites. (S A 178)

Les élèves jasent entre eux, ils lancent des avions de papier. (S A 1592)

Impolitesse à l'égard du prof. (1825)

6,28 APPENDICE S

Principes qui doivent présider à l'exercice de la discipline (1)

a) La direction doit s'assurer que les profs connaissent la politique, les règlements et les modifications apportées aux règlements de discipline de l'école.

b) Sévir avec promptitude.

c) L'impartialité et l'équité proportionnelles à la faute.

d) Discipline constructive.

e) La conception qu'on a de la discipline.

6,281

Objectifs relatifs à la discipline (2)

Le directeur doit:

- établir une discipline salutaire à l'apprentissage de la liberté et créer un climat favorable à l'épanouissement intégral de l'élève;
- appliquer pour les élèves un règlement disciplinaire conforme aux attentes des parents;
- appliquer une formule d'encadrement qui permette aux élèves de sentir leur appartenance à un groupe;
- fournir aux élèves le soutien nécessaire pour résoudre leurs problèmes personnels;
- recommander le renvoi de certains élèves;
- faire participer les enseignants à l'élaboration de la politique disciplinaire de son école (ou à ses modifications).

---

(1) Laurent Bélanger, Gestion des ressources humaines, Gaétan Morin éditeur, Chicoutimi 1980.
(2) Objectifs institutionnels de direction, A I E S, Montréal non daté.

6,282

Rôle du directeur d'école - vie étudiante et discipline (1)

- Organiser pour les élèves de l'école le service de psychologie (le psychologue peut être un aide efficace auprès des enfants problèmes).
- Organiser des rencontres avec des équipes multidisciplinaires (afin d'apporter des solutions aux problèmes).
- Organiser la surveillance des élèves.
- Contrôler les retards et les absences des élèves.
- Faire le recensement des élèves et en analyser les caractéristiques pour offrir des classes ou des programmes spéciaux à une partie de la clientèle scolaire.
- Tenir à jour les dossiers des élèves.
- Informer périodiquement les parents.
- Maintenir la discipline chez les élèves: auto-contrôle, problèmes de discipline causés par les profs, faire la relation entre la préparation de classe et les problèmes disciplinaires. (Une attitude très contrôlante de la direction peut provoquer de la frustration, de l'agressivité chez les élèves et un climat de laisser-aller suscite une atmosphère de chaos perpétuel. Le style de gestion du directeur est l'un des facteurs les plus importants qui puisse influencer le climat organisationnel d'une école et les attitudes des élèves.)
- Sévir contre l'indiscipline chez les élèves.
- Diagnostiquer les problèmes et planifier des correctifs.
- Evaluer les services offerts aux élèves.
- (Recommander le renvoi définitif de l'école d'un élève.)

(1) Titres de paragraphes de la bible des directeurs d'école, Paul Larin, Le rôle du principal d'école au Québec, La fédération des Principaux du Québec, Montréal, Mars 1977.

APPENDICE U

SÉQUENCE D'INTERVENTIONS POSSIBLES FACE À UN CAS D'ÉLÈVE

Motif de la référence	Suggestions de démarches et de procédures
1- Rendement académique	Rencontre individuelle prof-élève
	Fiche d'auto-appréciation de l'élève
2- Comportement	Travaux supplémentaires
	Retenue
3- Absences	Rencontre avec le tuteur
	Téléphone aux parents
4- Retards	Rencontre avec les parents
	Expulsion du cours
5- Autres	Référence à la direction
	Feuille de route
	Retenue décidée par la direction
	Lettre aux parents
	Référence aux consultants
	Discussion de cas avec tous les profs et la direction
	Rencontre avec les parents
	Contrat
	Référence au conseiller en fréquentation scolaire
	Suspension
	Nouvelle rencontre avec les parents
	Référence à la commission scolaire
	Expulsion

APPENDICE V

APPROCHES AU DEVELOPPEMENT D'UNE DISCIPLINE

basées sur la RESPONSABILITE dans la classe. (1)

l'approche corrective:
- recourir aux ressources en personnel existantes;
- travailler avec les parents;
- effectuer des interventions "behaviorales";
- utiliser une méthode de résolution des problèmes.

l'approche préventive:
- améliorer le concept de soi des élèves;
- utiliser des stratégies d'enseignement efficaces;
- établir des relations positives avec les pairs;
- établir des relations maître-élèves positives;
- créer des normes de bon fonctionnement de la classe.

l'approche compréhensive:
- comprendre les besoins académiques et personnels des élèves.

(1) V.F. Jones, School Discipline problems and solutions, "Principal", septembre 1981.

Responsable d'élèves et chef de division ont constaté beaucoup de bruit et de chahut... Le directeur a constaté du brouhaha dans les classes. (S A 214)

Le directeur a reçu des plaintes de parents d'élèves et de directeurs adjoints. (S A 214)

Sa classe est plus bruyante que celles des autres professeurs. (S A 214)

Problème relatif à la qualité de la discipline. (S A 218)

Le chef de divion des langues a constaté du chahut dans les classes. (S A 264)

Indiscipline durant les baignades... Le prof arrivait souvent la dernière à l'autobus. (S A 609)

Les élèves: "Ca ne nous fait rien d'être tannants, çà se peut qu'on change de prof". (S A 609)

Les absences du prof sont plus nombreuses à la fin de la journée. (S A 859)

Le prof a communiqué avec les parents de dix élèves difficiles. (S A 859)

Le prof crie à tue-tête pour enseigner... Manque de respect des élèves. (S A 1154)

APPENDICE X

CAUSES D'ABSENCES D'UN ELEVE

Maladie.

Handicap physique ou psychologique.

Conflit avec un prof.

Rejet de l'autorité.

Expérience de rejet.

Sentiment d'être ridiculisé.

Echecs malgré des efforts constants.

Cours qui ne correspondent pas à ses goûts et aspirations.

Renvoi d'un cours.

Influence de la "gang" d'amis.

Besoin d'argent.

Emploi: plongeur, messager, pompiste etc.

Aide aux parents.

MILIEU FAMILIAL

Ses parents: sont non scolarisés.

" dévalorisent l'école.

" tolèrent qu'il sèche ses cours.

" le surprotègent.

" rejettent le blâme de ses échecs sur les profs.

" n'apportent aucun support aux profs.

" ne vérifient jamais ses travaux et ses devoirs.

" ne favorisent pas une atmosphère de travail.

" ne collaborent pas avec les profs et la direction.

" croient que l'école n'est pas une garantie de succès dans la vie.

" ne viennent jamais aux visites de parents.

APPENDICE X

A FAIRE OU A NE PAS FAIRE EN MATIERE DE DISCIPLINE (1)

1- Ne pas personnaliser le comportement inapproprié.

2- Etre certain de la culpabilité de l'élève.

3- Intervenir rapidement.

4- Le degré de gravité de la punition doit être en rapport avec la faute.

5- Ne pas accorder d'attention au moindre incident.

6- Eviter de toujours crier.

7- S'abstenir de faire des remarques sarcastiques.

8- Ne pas faire de menaces dans le vide.

9- Ne pas entretenir de rancune contre les élèves.

10- Ne pas exiger d'excuses à un élève trop vieux.

11- En expulsant un élève de la classe lui indiquer où se diriger.

---

(1) N.F.Faust, Discipline and the classroom teacher, Kennikat Press, Port Washington, 1977.

12- Etre patient quand le progrès de l'élève est très lent.

13- Etre encore plus patient quand le progrès de l'élève "délinquant" est lent.

14- Essayer de faire comprendre à l'élève qu'il est estimé même si son comportement est blâmé.

15- NE PAS SE CULPABILISER SI TOUS LES PROBLEMES DISCIPLINAIRES NE SONT PAS RESOLUS.

APPENDICE Z

TECHNIQUES DE MAINTIEN DE LA DISCIPLINE (1)

1- Se tenir près du "coupable".

2- Rappeler la classe à l'ordre.

3- Poser des questions.

4- Réprimander.

5- Changer l'élève de place.

6- Donner une récitation pour apaiser la classe.

7- Faire de la retenue durant les heures de classe.

8- Faire de la retenue après les heures de classe.

9- Isoler "psychologiquement" l'élève du groupe.

10- Demander la collaboration de la classe.

11- Tenter de modifier les comportements.

12- Donner du renforcement positif.

---

(1) N.F.Faust, Discipline and the classroom teacher, Kennikat Press, Port Washington, 1977.

APPENDICE AA

PROCEDURES DE MODIFICATION D'UN COMPORTEMENT

S-R	S	R	C
Stimulus - Réponse	Stimulus discriminatif	Comportement	Conséquence
CONDITIONNEMENT OPERANT	MODELAGE	FACONNEMENT	RENFORCEMENT
DESENSIBILISATION SYSTEMATIQUE	INCITATION ET GUIDAGE		PUNITION
IMMERSION ETC.			EXTINCTION

TECHNIQUES D'INTERVENTIONS

Distribution sélective de l'attention

Technique opérante (ex. jetons)

Contrat

Contrôle du stimulus: incitation et guidage

Techniques aversives

Retrait du renforcateur

Isolement

Sur-correction

Auto-contrôle

APPENDICE BB

EXEMPLE D'APPLICATION DES TECHNIQUES DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT (1)

Problèmes de comportement de l'élève	Décélération des comportements à éteindre	Accélération des comportements à renforcer
1- Cherche l'attention du prof sans raison.	Le prof ne lui apporte pas l'aide demandée.	Il sera aidé seulement quand il aura terminé la tâche qui lui est assignée.
2- Parle sans permission. Fait le clown.	Le prof l'ignore. L'élève n'a pas la permission de visiter le prof avant ou après la classe. Le prof et les autres élèves ne le connaissent plus, ignorent les "clowneries" de l'élève.	Une amélioration de ces comportements lui donne la permission de visiter le prof avant et après la classe. On lui donne du renforcement et des encouragements verbaux. Ses paire ont des réactions plus positives envers lui.
3- Il domine ses pairs dans les groupes de maths et de lecture.	Il est retiré des groupes et il doit travailler par lui-même.	On permet à l'élève d'aider les élèves plus lents s'il a amélioré ses comportements 1, 2 et 3.

(1) N.F.Faust, [illegible],
Kennikat Press, Port Washington, 1977.

APPENDICE CC

POLYVALENTE DANIEL-JOHNSON

Nom de l'élève _____ Prénom _____ Classe _____

ANALYSE DE L'ATTITUDE PAR RAPPORT AU TRAVAIL

AVANT LE TRAVAIL

La perspective d'aller en atelier est-elle une cause de changement d'attitude? oui ☐ non ☐

Si oui, il s'agit de: joie ☐ d'agitation ☐ ou ☐ _____

La perspective d'aller en classe est-elle une cause de changement d'attitude? oui ☐ non ☐

Si oui, il s'agit de: joie ☐ d'agitation ☐ ou ☐ _____

Manifeste-t-il (elle) des appréhensions pour certaines activités?

oui ☐ non ☐

Oui, pour le français ☐
les mathématiques ☐
l'anglais ☐
l'atelier ☐
l'éducation-physique ☐

Non, pour écrire ☐
lire ☐
parler ☐
écouter des explications ☐
participer à une équipe ☐
manipuler des outils ☐

Il (elle) est porté (e) à venir à temps à l'atelier, oui ☐ ou non ☐
en classe oui ☐ ou non ☐
au gymnase oui ☐ ou non ☐

Il (elle) est porté (e) à s'absenter rarement ☐ souvent ☐ .

Il (elle) est plus porté vers l'activité dirigée de prêt par l'enseignant ☐ , ou celles où il (elle) est laissé (e) avec le travail ☐ .

Il (elle) est plus porté (e) vers l'activité structurée ☐ , ou vers celle où il (elle) est laissé (e) à lui-même (elle-même) ☐ ;
Dans ce dernier cas c'est pour apprendre selon ses besoins ☐
ou pour perdre son temps ☐

Il (elle) arrive au travail avec:

joie	☐	ou mauvaise humeur	☐
entrain	☐	ou nonchalance	☐ .
intérêt	☐	ou indifférence	☐

Devant un contre-ordre ou un changement, il (elle) a des réactions:
vives ☐
de découragement ☐
ou _____ ☐

A L'ARRIVEE

Cherche-t-il (elle) à se camoufler ou à s'asseoir à une extrémité pour passer inaperçu (e)? oui ☐ non ☐

Recherche-t-il (elle) la compagnie d'un ami pour en tirer des services pour son travail? oui ☐ non ☐

Recherche-t-il (elle) la compagnie d'un (e) ami (e) dans le but de bavarder? oui ☐ non ☐

Se place-t-il (elle) près d'un (e) rival (e) dans un travail pour contrôler son rendement ou le diminuer? oui ☐ non ☐

Se place-t-il près d'un élève infériorisé pour lui rendre service discrètement? oui ☐ non ☐

S'installe-t-il (elle) de manière à tourner le dos aux autres élèves?
oui ☐ non ☐

Aime-t-il (elle) le travail en petits groupes? oui ☐ non ☐
Et il produit en petit groupe oui ☐ non ☐

Occupe-t-il (elle) presque toujours la même place? oui ☐ non ☐

MISE AU TRAVAIL

Il (elle) manifeste des impressions de: contentement ☐
vantardise ☐ opposition ☐ ou non ☐

Il (elle) refuse souvent un travail- oui ☐ non ☐
Si oui, il (elle) s'obstine longuement oui ☐ non ☐
Raison apparente du refus: paresse ☐ opposition ☐ capacité ☐

Il (elle) a une posture correcte ☐ , ou nonchalante ☐ .

Il (elle) est silencieux (se) ☐ , bavard (e) ☐ , bruyant (e) ☐

Un léger chahut, une entrée, une sortie arrêtent son application ☐
ou non ☐

Il (elle) emploie les prétextes classiques: toilettes, lavage des mains, crayons à aller chercher ou aiguiser pour arrêter ou retarder son travail: ☐ ou non ☐

Il (elle) regarde souvent l'heure ☐
Il (elle) oublie parfois l'heure en travaillant ☐

Il (elle) soupire souvent ☐ ou non ☐

Il (elle) cherche à rompre l'ambiance de travail par des réactions imprévisibles ou tout au moins sans rapport avec leurs causes ☐ ou non ☐

Il (elle) "rêvasse" ☐ ou non ☐

Il faut l'interpeller plusieurs fois avant qu'il (elle) réagisse:

oui ☐ non ☐

Il lui arrive souvent de ne pas avoir entendu une consigne donnée au groupe ☐ ou non ☐

Il (elle) a une bonne capacité de travail ☐ ou non ☐

APRES LE TRAVAIL

Il (elle) manifeste un soulagement quand la période est terminée:

oui ☐ non ☐

Il (elle) remet souvent un travail incomplet en le considérant comme terminé ☐ ou non ☐

Il (elle) s'empresse de quitter le local ☐ ou non ☐

Il (elle) quitte souvent le local avant la fin du cours ☐ ou non ☐

Au temps de détente, son comportement change ☐ ou non ☐

Il (elle) parle souvent de son cours de _____ en laissant savoir qu'il (elle) y est heureux (se).

Il (elle) reparle des travaux exécutés ☐

Il (elle) aime s'occuper utilement pendant ses loisirs ☐

ATTITUDES DEVANT LE TRAVAIL EN GENERAL

Il (elle) aime le travail en général ☐

Il (elle) est malheureux (se) quand il faut produire ☐

En général, son travail est propre et soigné ☐

Son attitude varie suivant le travail à accomplir ☐

Il faut le (la) stimuler fréquemment ☐

Quand il (elle)a terminé son travail, il (elle) en demande un autre ☐ , ou il (elle) s'arrange pour passer inaperçu (e) ☐ , ou il (elle) ne fait rien sans se cacher ☐ , ou dérange les autres ☐ .

Il (elle) camoufle un exercice mal fait ☐

Il (elle) s'applique jusqu'à la fin ☐ , ou lâche après un certain temps ☐

Il (elle) se contente de sauver les apparences ☐

Il (elle) minimise l'importance d'un détail négligé ☐

Il (elle) travaille pour finir la période de cours ☐ , ou pour sa vie future ☐

Il (elle) cherche à se perfectionner ☐

Il (elle) néglige en général de préparer un test ou un examen ☐

Devant le succès, il (elle) manifeste des sentiments forts d'orgueil ☐

Devant l'échec il (elle) manifeste des sentiments de:

dépit ☐ de découragement ☐ d'agressivité ☐

Veuillez remplies par _____ date _____

APPENDICE DD

POLYVALENTE DANIEL-JOHNSON

Nom de l'élève _____ Prénom _____ Classe _____

ANALYSE DE L'ATTITUDE DE L'ELEVE VIS-A-VIS L'EDUCATEUR

_____

Il (elle) a tendance à se placer près ☐ , ou loin ☐ de l'éducateur.

Il (elle) adopte une attitude différente selon que l'éducateur organise un travail ou des loisirs ☐ .

Son rythme de travail change quand l'éducateur s'occupe de lui (d'elle) ☐ .

Il (elle) perd contenance quand l'éducateur le (la) regarde travailler ☐ .

A une remarque de désapprobation de l'éducateur, il (elle) devient: amorphe ☐ crispé (e) ☐ , agité (e) ☐ agressif ☐ , _____ ☐

A une remarque d'approbation de l'éducateur, il (elle) devient: détendu (e) ☐ agité (e) ☐ , bruyant ☐ , suffisant ☐ , _____ ☐

Quand il (elle) demande conseil, il (elle) le fait avec: mesure ☐ hauteur ☐ , timidité ☐ , flatterie ☐ , ou _____.

Il (elle) ne demande jamais conseil ☐

Il (elle) éprouve le besoin de faire contrôler son travail ☐

L'élève ne se livre pas à l'éducateur ☐

L'élève a peur de se livrer à un éducateur ☐

Feuille remplie par _____ date _____

APPENDICE EE

POLYVALENTE DANIEL-JOHNSON

Nom de l'élève _____ Prénom _____ Classe _____

ANALYSE DES ATTITUDES ENVERS LES AUTRES ELEVES

Il (elle) a un esprit d'équipe ☐

Il (elle prête volontiers un objet dont il (elle) n'a pas un besoin urgent ☐

Il (elle) donne un conseil ou rend service si celui-ci peut aider un(e) autre élève ☐

S'il (si elle) en a le choix, il (elle) prend l'opération la plus facile dans un travail d'équipe ☐

Il (elle) se vante beaucoup d'une réussite ☐

Il (elle) se vante beaucoup d'un éloge reçu ☐

Il (elle) se vante de faits ou d'actions inexacts ☐

Si un(e) autre élève se montre plus habile, il (elle) est fâché(e) ☐ , sortifié(e) ☐ ou _____ .

Devant l'échec d'un(e) voisin(e), il (elle) l'encourage ☐
se moque ☐ ou _____.

Placé(e) devant une responsabilité (arbitre, chef d'équipe, représentant(e) de classe), il (elle) se montre: hautain(e) ☐ gêné(e) ☐
négligent(e) ☐ digne de confiance ☐

Placé(e) devant un(e) autre élève en reponsabilité, il (elle) se montre
diminué(e) ☐ révolté(e) ☐ ou _____

Il (elle) est souvent une source de conflit ☐

Feuille remplie par _____ date _____

POLYVALENTE DANIEL-JOHNSON APPENDICE FF

NOM _____ PRENOM _____ DATE _____

MODULE _____

GROUPE _____

Questionnaire d'évaluation de comportement

	Toujours ou Presque	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
1. Je suis présent régulièrement en classe durant toute la période	___	___	___	___	___
2. J'arrive à l'heure	___	___	___	___	___
3. J'avertis l'école lors d'une absence motivée	___	___	___	___	___
4. J'apporte mes crayons et papiers en classe	___	___	___	___	___
5. J'apporte le matériel requis pour travailler	___	___	___	___	___
6. Je suis en tenue sport lors de mes cours d'éducation physique	___	___	___	___	___
7. Je participe aux sports et aux activités de l'école	___	___	___	___	___
8. Je garde un niveau de voix en relation avec l'activité	___	___	___	___	___
9. Je suis poli envers les personnes cotoyées	___	___	___	___	___
10. Je donne mon maximum de travail à mes cours	___	___	___	___	___
11. Je garde mon calme devant les difficultés	___	___	___	___	___
12. Je demeure centré sur le travail plus de quinze minutes à la fois	___	___	___	___	___
13. J'accomplis le travail à exécuter à la maison	___	___	___	___	___
	___	___	___	___	___
14. Je provoque d'autres élèves	___	___	___	___	___
15. Je menace d'autres élèves	___	___	___	___	___
16. Je rudoie ou frappe d'autres élèves	___	___	___	___	___
17. Je ridiculise d'autres élèves	___	___	___	___	___

APPENDICE GG

LES HABILETES A DEVELOPPER POUR L'EVALUATION DES ELEVES (1)

Participation des élèves dans l'évaluation

1- Préparation de techniques d'auto-évaluation à être utilisées par les élèves;
2- Faire en sorte que les élèves évaluent leurs propres progrès,
3- Evaluation par l'enseignant et l'élève du progrès et du succès de celui-ci;
4- Utilisation par l'enseignant de l'évaluation de son enseignement par l'élève.

Evaluation du travail (laboratoire ou atelier)

1- L'évaluation des caractéristiques personnelles de l'élève (travail d'atelier ou de laboratoire);
2- Evaluer les qualités du travail et les habitudes des élèves;
3- Vérifier le progrès des élèves dans l'acquisition des habiletés.

Critères de performance [illegible] élèves et l'évaluation

1- Formule d'un système de notation en tenant compte des règlements de l'école;
2- Etablir les critères pour juger de la performance des élèves;
3- Considérer les données cumulatives, l'acquisition d'habiletés et de performance normale des élèves;

(1) C. Doty et O. Cap, oeuvre déjà citée.

4- Composer des test oraux et écrits;

5- Administrer des tests préparés par des enseignants;

6- Tests de performance en laboratoire;

7- Préparer des feuilles de codage pour la performance en laboratoire;

8- Evaluation de la performance des élèves en relation avec les buts pédagogiques;

9- Information sur l'évolution des élèves face aux performance exigées d'une occupation.

Evaluation de l'enseignement

1- Evaluer l'efficacité de l'enseignement selon la prise de conscience des progrès de l'élève;

2- Evaluer la qualité de l'entraînement au travail de l'élève;

3- Evaluer les travaux individualisés et groupés accomplis par découverte dirigée.

APPENDICE HH

SUR L'EVALUATION DES ELEVES

Les circonstances dans lesquels les examens finals sont imposés. (S A 0005)

Le projet d'examen ne correspond pas au programme et il y a beaucoup de fautes. Le directeur demande à un autre prof de corriger les stencils d'examen du prof. Trop de fautes, il a dû recomposer l'examen. (S A 150)

Il est normal qu'il y ait des fautes dans un brouillon d'examen. (S A 150)

Relevés de notes comparables. (S A 150)

Elèves non-évalués. (S A 182)

Succès de ses élèves qui ont produit des travaux aussi bons que ceux de ses confrères. (S A 214)

Les élèves ont des résultats scolaires satisfaisants donc la méthode pédagogique est adéquate mais elle ne devrait pas être cause de désordre. (S A 214)

A l'examen final préparé par d'autres profs au même niveau et à la même époque l'année précédante, résultats excellents et avantageusement comparés à ceux du passé. (S A 214)

Son cours avait permis à ses élèves de réussir les examens du Ministère. (S A 218)

Le prof qui a eu les élèves du plaignant l'année suivante a reconnu leur retard sur leurs confrères du point de vue grammatical et l'expression orale. (S A 218)

L'examen passé dans la classe d'un prof comme contrôle n'est valable que s'il est tenu avec avertissement préalable et dans les groupes d'autres professeurs pour en faire une appréciation comparative, selon le plan d'enseignement du prof. (S A 706)

Les résultats de ses groupes sont plus faibles et les échecs plus nombreux en grande majorité. (S A 859)

APPENDICE II

- Guide de révision d'une épreuve (1)

Pour chaque question	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
Exige-t-elle des connaissances ou des habiletés bien définies?				
Pose-t-elle un problème précis à l'élève?				
Correspond-elle à l'objectif dont elle doit mesurer l'atteinte?				
Les connaissances ou les habiletés qu'elle mesure sont-elles suffisamment importantes pour qu'on les mesure?				
Le vocabulaire est-il adapté au niveau de développement des élèves?				
La syntaxe est-elle adaptée au niveau de développement des élèves?				
Les élèves ont-ils déjà été mis en contact avec ce type de question ou de situation d'évaluation?				
A-t-on éliminé dans l'énoncé les renseignements superflus, dont la présence risque de compliquer inutilement la tâche de l'élève?				
Les consignes sont-elles suffisamment claires pour qu'un élève qui possède les connaissances ou les habiletés attendues puisse répondre correctement?				
Chaque question est-elle indépendante des autres questions?				
Est-elle exempte de toute distortion susceptible de biaiser les résultats en favorisant certains élèves plus que d'autres: absence de ... biais religieux?				
... biais culturel?				
... biais ethnique?				
... biais social?				
... biais sexiste?				
Est-elle exempte de tout stéréotype ... - culturel?				
- ethnique?				
- social?				
- sexiste?				
A-t-on évité d'utiliser des phrases tirées de manuels scolaires ou de notes de cours?				
La source des textes ou opinions cités est-elle indiquée?				
Les règles de l'expression écrite ou orale sont-elles respectées?				
Les principes de rédaction propres à ce type de question sont-ils respectés?				

(1) Tiré de: Guide docimologique, Fascicule 5.M.E.Q, Septembre 1982

Pour l'ensemble de l'épreuve	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
Le but de l'épreuve est-il clairement établi?				
Y a-t-il concordance entre le contenu de l'épreuve et les objectifs que l'on veut évaluer?				
Le niveau de difficulté de l'épreuve est-il approprié, étant donné ...				
- le but de l'évaluation?				
- le niveau de développement des élèves?				
Le choix du (ou des) type(s) de question(s) est-il judicieux?				
Y a-t-il un juste équilibre entre les divers types de questions?				
L'agencement des questions est-il pertinent?				
La longueur de l'épreuve est-elle appropriée?				
Les directives sont-elles ... - claires?				
- complètes?				
- précises?				
- bien en évidence?				
Les consignes pour répondre aux questions sont-elles ...				
- claires?				
- exprimées dans un langage accessible aux élèves?				
Les textes utilisés sont-ils adaptés ...				
- aux intérêts des élèves?				
- au niveau de développement des élèves?				
Le niveau de langue (vocabulaire et syntaxe) est-il adapté aux élèves?				
L'épreuve est-elle exempte d'erreurs... - grammaticales?				
- orthographiques?				
- typographiques?				
Les illustrations sont-elles claires?				
Les caractères d'imprimerie sont-ils lisibles?				

Pour la clé de correction	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
La réponse est-elle clairement indiquée pour chaque question?				
La réponse indiquée est-elle ...				
- correcte?				
- la seule correcte?				
Y a-t-il d'autres réponses acceptables?				
Les autres réponses acceptables sont-elles indiquées?				
Le nombre de points accordés à chaque question (ou aspect de la question) est-il indiqué?				
Les critères de correction sont-ils ...				
- indiqués?				
- clairs?				

La démarche évaluative consiste à: APPENDICE JJ

1. **MESURER** i.e. recueillir des renseignements sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, analyser et interpréter ces renseignements.

2. **ÉVALUER** i.e. porter un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève.

3. **DÉCIDER** i.e. prendre les meilleures décisions possibles relativement au cheminement ultérieur de l'élève.

MESURE	ÉVALUATION		DÉCISION
Selon la nature du programme, une des trois approches suivantes pourrait être retenue: 1) Approche par objectif ou 2) Approche par échantillon d'objectifs 3) Approche par un regroupement d'objectifs en un ensemble de tâches	%	JUGEMENT	
	90 à 100%	EXCELLENTE MAÎTRISE	. Réussite . Crédits . Accès à classe supérieure
	80 à 89%	TRÈS BONNE MAÎTRISE	
	70 à 79%	BONNE MAÎTRISE	
	60 à 69%	MAÎTRISE DU CONTENU DU PROGRAMME	
	45 à 59%	EN VOIE DE MAÎTRISE	. Échec . Reprise
	44% et moins	NON MAÎTRISE	. Récupération

Programme dont les orientations et le contenu exigent une évaluation sommative en fin d'année seulement.

1er rapport	2e rapport	3e rapport	4e rapport	5e rapport	
Evaluation formative	Evaluation formative	Evaluation formative	Evaluation formative	ÉVALUATION SOMMATIVE * vérification du degré d'atteinte de l'ensemble des objectifs d'un programme par un (ou des) examen(s)-synthèse(s).	décision de l'enseignant sur le degré de maîtrise du programme par l'élève
profil des progrès de l'élève par rapport aux objectifs fixés dans les programmes					

Ces trois tableaux sont tirés de: Document de réflexion,60% de quoi? M E Q, Janvier 1983

APPENDICE KK

Caractéristiques des questions à correction objective et subjective (1)

	A CORRECTION OBJECTIVE	A CORRECTION SUBJECTIVE
Nature de la question	La question est limitée et porte sur un aspect précis.	La question porte sur un champ plus vaste
Nature de la réponse	La réponse est déterminée à l'avance par le rédacteur.	La réponse est en partie déterminée par le rédacteur mais il ne peut prévoir la façon dont l'élève la présentera.
	L'élève fournit une réponse courte ou choisit une des réponses suggérées.	L'élève organise sa réponse et l'exprime en ses propres mots.
	L'élève peut deviner ou répondre au hasard.	L'élève peut bluffer.
Nature de l'effort exigé	L'élève passe la plus grande partie de son temps à penser et à lire.	L'élève passe la plus grande partie de son temps à penser et à écrire.
	L'élève montre ce qu'il sait de la matière.	L'élève peut exprimer ses idées et ses connaissances à sa façon.
Etendue de la matière couverte	L'épreuve comporte un grand nombre de questions spécifiques, couvre un large éventail de la matière mais va moins en profondeur.	L'épreuve comporte un nombre restreint de questions, couvre un éventail limité de la matière, mais va plus en profondeur.
Niveaux taxonomiques	Efficace pour mesurer la connaissance de faits particuliers. Peut s'appliquer à des niveaux taxonomiques plus élevés (compréhension, application). Ne permet pas de mesurer l'habileté à choisir, à organiser, à exprimer des idées et à résoudre certains types de problèmes.	Peu efficace pour mesurer la connaissance de faits particuliers. Permet de mesurer la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Particulièrement efficace pour mesurer l'habileté à choisir, à organiser, à exprimer des idées et pour tous les cas où l'originalité de la réponse est importante.
Impact pédagogique	Encourage les élèves à acquérir des connaissances nombreuses et à les discriminer.	Encourage les élèves à étudier de façon plus synthétique et à mettre l'accent sur l'habileté à organiser, intégrer et exprimer des idées.
	Risque de privilégier la mémorisation.	Encourage l'élève à apprendre à s'exprimer.
Elaboration	L'élaboration de l'épreuve exige beaucoup d'effort et de temps.	L'élaboration de l'épreuve est relativement facile.
Correction	La correction est facile, rapide et cohérente.	La correction est longue et risque d'être moins uniforme d'un correcteur à l'autre.

Tiré de: Guide docimologique, Fascicule 5, M E Q, Septembre 1981

APPENDICE LI

LEXIQUE SOMMAIRE (1)

Approche critériée: dans cette approche, le résultat de l'élève est confronté au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs ou même de l'ensemble du programme, indépendamment des résultats des autres élèves.

Approche normative: dans cette approche, le résultat de l'élève est exprimé en comparaison avec les résultats obtenus par les autres élèves dans un groupe, par rapport aux mêmes objectifs.

Bulletin scolaire: formulaire qui sert à la consignation et à la transmission des résultats relatifs aux activités d'apprentissage et qui comporte un rapport sur l'assiduité de l'élève (Régime pédagogique du secondaire, art. 1).

Consignation: action de mentionner, rapporter par écrit dans une pièce officielle, les résultats scolaires d'un élève.

Évaluation pédagogique: processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter des données relatives:

- à la réalisation des objectifs proposés dans les programmes d'études,
- au développement général de l'élève,
- à la pertinence et à la qualité des programmes d'études,

en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives plus éclairées (Régime pédagogique du secondaire, art. 1).

Évaluation formative: c'est celle qui est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage. Ainsi, elle se situe au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage.

---

(1) Tiré de: Document de réflexion, 60% de quoi? M E Q, Janvier 1983.

Évaluation sommative(1):	c'est celle dont les données, obtenues à la fin du programme d'études ou d'une partie terminale du programme, servent aux décisions relatives à l'obtention de crédits, au passage à la classe supérieure et à la sanction des acquis, ainsi qu'à exprimer le degré de maîtrise de l'élève par rapport à l'ensemble du programme d'études.
Notation:	action de donner une note, i.e. une appréciation par l'évaluateur sur le travail d'un élève.
Seuil de réussite:	critère ou ensemble de critères choisi pour décider de la maîtrise ou de la non maîtrise par un élève des objectifs d'un programme d'études ou d'une partie terminale d'un programme.
Champ de l'évaluation sommative:	ensemble des objectifs terminaux d'un programme d'études susceptibles d'être pris en compte en évaluation sommative.
Système uniforme de notation:	ensemble cohérent d'éléments permettant de viser à une signification et une compréhension univoques des résultats de l'évaluation sommative consignés au bulletin scolaire.

(1) Inspiré de la Politique générale d'évaluation pédagogique et de la définition de Bloom, Hasting et Madaus dans Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, p. 91.

APPENDICE MM

AVANTAGES D'UN SYSTEME D'EVALUATION CONTINUE DE RENDEMENT DANS LES RELATIONS DIRECTEUR-ENSEIGNANT (1)

ROLE Un système d'évaluation du rendement qui sera continu toute l'année jouera un rôle important dans le maintien et l'amélioration des relations directeur-enseignant grâce aux éléments suivants:

- fournir un instrument de communication continue des résultats, tenir l'enseignant au courant de ses progrès d'une manière établie et systématique qui l'encourage à améliorer son rendement et à atteindre des buts plus élevés;
- montrer à l'enseignant que l'on s'intéresse à lui en tant que personne, que ses progrès sont importants;
- offrir à l'enseignant des services professionnels sur les méthodes et moyens éventuels d'améliorer ses points forts et de faire face à ses faiblesses;
- améliorer la circulation de l'information entre l'enseignant et le directeur grâce à des entretiens réguliers;
- encourager l'enseignant à avoir confiance en lui-même en lui délégant des responsabilités en matière de rendement;
- déterminer avec l'enseignant les méthodes et moyens à utiliser pour qu'il puisse donner son plein rendement grâce à des activités de perfectionnement et de formation;
- fournir, au besoin, la base nécessaire à l'orientation et au perfectionnement de l'enseignant;
- renseigner le directeur sur le degré de compétence avec laquelle il remplit ses tâches et fonctions;
- renseigner le directeur sur les façons de mieux administrer les ressources humaines de son école;
- montrer au directeur et à l'enseignant comment planifier l'avenir en fonction de leurs besoins et ceux de l'école.

---

(1) Adapté des notes de cours: Evaluation du rendement, E N A P, Août 1980.

APPENDICE NN

ETAPES PREALABLES A LA MISE EN APPLICATION D'UNE EVALUATION INDIVIDUELLE, EN VUE DE L'AMELIORATION DE L'ENSEIGNEMENT (1)

1- Indiquer clairement le but de l'évaluation.

2- Faire connaître les critères et la procédure utilisés.

3- Planifier avec l'enseignant, l'évaluation de l'évaluation.

4- Identifier les réseaux de retro action.

5- Si possible, planifier l'évaluation avec tout le personnel enseignant.

6- Durant tout le processus, rappeler l'utilité de la fonction diagnostique de l'évaluation.

7- Faciliter l'utilisation de l'information recueillie en vue d'une auto-évaluation de l'enseignant.

---

(1) N. E. Roe et T. L. Drake, The principalship, Mac Millan Publishing Co., N. Y. 1977.

APPENDICE QQ

PROGRAMME D'EVALUATION DES ENSEIGNANTS
Brighton (1965)

PROGRAMME EFFICACE	PROGRAMME INEFFICACE
1- Les professeurs, les conseillers et le directeur participent activement à l'élaboration du programme et le remanient de façon régulière.	1- Le programme mis sur pied par le directeur sans consultation véritable avec les professeurs.
2- La mise en marche du programme fait suite à une période de planification, de recherche et d'organisation.	2- Chacun est lancé dans le programme sans aucune préparation.
3- On a clairement défini les objectifs pédagogiques de l'école et ceux-ci ont été acceptés par la majorité.	3- Les objectifs de l'école ne sont pas ou mal définis.
4- L'enseignement est une fonction clairement définie et chaque poste comporte une description de tâche.	4- Les responsabilités des professeurs sont mal définies.
5- Le programme d'évaluation vise principalement à améliorer l'enseignement et à aider les enseignants à réussir.	5- L'évaluation vise strictement à coter les professeurs à des fins administratives.
6- Les responsabilités de l'évaluation sont désignées.	6- On n'a pas établi si l'évaluation sera confiée à des administrateurs ou à des comités mixtes.
7- Les évaluations s'appuient sur l'observation directe des professeurs en classe.	7- L'évaluation se résume à l'opinion de l'observateur. Le professeur est coté d'après ses activités parascolaires, sa personnalité ou sa réputation.
8- Les résultats de l'évaluation sont inscrits sur une feuille de contrôle ou sur une formule spéciale élaborée en collaboration.	8- Les feuilles de contrôle ou d'évaluation ne sont pas normalisées.

Programme efficace (suite)	Programme inefficace (suite)
9- L'évaluation est toujours suivie d'un entretien entre l'évaluateur et le professeur. Chaque observation est paraphée par les deux intéressés et complétée par des commentaires au besoin.	9- Le professeur n'est pas informé des résultats de l'évaluation.
10- En cas de divergence sur un ou plusieurs des aspects évalués, le professeur et le conseiller s'entendent pour que d'autres évaluateurs interviennent.	10- Les évaluations sont définitives. On ne contrôle aucun résultat et on ne modifie jamais les résultats.
11- Les responsables de l'évaluation sont soumis à une période de formation et disposent de tout le temps nécessaire pour faire l'évaluation.	11- Le directeur ou le conseiller doit assumer la responsabilité de l'évaluation en plus de la charge de travail courante, qu'il ait la compétence voulue ou non.
12- Les évaluateurs font eux-mêmes l'objet d'une évaluation par les conseillers et les professeurs.	12- On dispose d'aucune méthode pour évaluer les évaluations.
13- Le programme est sans cesse évalué et remanié.	13- Une fois le programme mis sur pied, on n'y retouche pas pendant des années.
14- La qualité des relations humaines durant la préparation et l'utilisation des instruments d'évaluation est excellente.	14- Les relations humaines sont moins favorables.
15- L'évaluation est un processus continu.	15- L'évaluation est épisodique.

APPENDICE PP

EVALUATION DES INSTRUMENTS DE MESURE (1)

1- OBJECTIVITE: les données recueillies ne sont pas en fonction de l'évaluateur et peuvent être reproduites.

2- FIDELITE: les critères mesurent de la même façon dans des conditions semblables.

3- SENSIBILITE: les données révéleront les plus petits détails des caractéristiques du comportement à observer.

4- VALIDITE: l'estimation portera sur des points ordinairement sujets à évaluation. Est-ce que les critères mesurent bien ce qu'ils doivent mesurer?

5- UTILITE: le résultat de l'évaluation sera proportionnel à l'investissement du temps et des efforts lors de la cueillette des données.

---

(1) W. H. Roe et T. L. Drake, The principalship, Mac Millan Publishing Co., N. Y. 1977.

APPENDICE QQ

ELEMENTS D'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT (1)

Toute observation, toute évaluation de l'enseignement doit porter sur les éléments suivants opérationnalisés.

1- Organisation pédagogique et discipline de la classe.

2- Connaissance de la matière enseignée.

3- Méthodes pédagogiques et habiletés professionnelles.

4- Habitudes de travail de l'enseignant, responsabilité, tenue de ses dossiers.

5- Traits de personnalité: tenue vestimentaire, ponctualité, assiduité, tact, voix, esprit de collaboration, sens de l'humour, initiative, enthousiasme et propreté.

6- Forme physique.

7- Relations avec les élèves, les parents, le personnel de l'école, les administrateurs scolaires et le milieu.

8- Ethique professionnelle.

9- Progression dans la carrière.

(1) A. Stoops et R. Johnson, Elementary School Administration, Mc Graw Hill Co., N. Y. 1967.

APPENDICE RR

AUTO-EVALUATION DE L'ENSEIGNANT SUR LA PERCEPTION DE SOI (1)

1- Est-ce que je perçois ma réussite professionnelle directement reliée à mes élèves?

2- Est-ce que je me perçois comme une personne complète, "cristallisée" ou comme une personne en voie de devenir autant sur le plan du comportement que de l'intelligence?

3- Est-ce que je tends à une maturité émotive?

4- Est-ce que je me perçois comme une personne qui accepte la critique, qui l'invite?

5- Est-ce que je me perçois comme une personne qui discute de ses problèmes personnels et émotionnels?

(1) A. T. Jersild, When teachers face themselves, Columbia University, New-York, 1955.

APPENDICE 33

(1) AUTO-EVALUATION DE L'ENSEIGNANT SUR LA PERCEPTION DES ELEVES

1- Suis-je sensible à l'univers intérieur de mes élèves?

2- Est-ce que je porte plus d'intérêt aux personnes qu'aux choses et aux événements?

3- Est-ce que je porte plus d'importance aux faits qu'à leur signification?

4- Est-ce que je cherche les causes des problèmes d'un élève que je pourrais aider au lieu de me donner des alibis tels: "que voulez-vous, ses parents sont divorcés!"

5- Est-ce que je crois aux habiletés de chacun de mes élèves?

6- Est-ce que je cultive le goût de connaître chez mes élèves?

---

(1) Arthur W.Combs, The personal approach to good teaching, "Educational Leadership", Mars 1964.

APPENDICE TT

Faites votre évaluation!
Quel pourcentage de leur temps les élèves en moyenne passent-ils depuis un mois, pendant vos cours, à émettre les comportements suivants:

Vie pédagogique 4, octobre 1979

1. Approbation %
Cette catégorie s'applique lorsque l'élève donne une approbation verbale, gestuelle ou physique, au professeur ou à d'autres élèves.

2. Obéissance %
Il y a comportement d'obéissance lorsque l'élève répond à une demande explicite du professeur ou d'un autre élève, pertinente à l'activité en cours.

3. Conversation pertinente avec le professeur %
Ce comportement comporte un échange verbal entre le professeur et l'élève sur un sujet relié à l'activité scolaire en cours.

4. Interaction pertinente avec les élèves %
Ce comportement suppose que l'élève est en interaction avec un ou plusieurs élèves, qu'il respecte les règles de la classe, et que ses échanges se situent dans le cadre scolaire.

5. Participation volontaire %
Ce comportement a lieu lorsque l'élève démontre par des gestes ou verbalement, qu'il désire apporter des éléments d'explication, des réponses, des questions, dans le cadre de l'activité scolaire.

6. Initiative d'un contact avec le professeur %
Il s'agit d'un comportement qui va entraîner une relation individuelle avec le professeur.

7. Orientation visuelle appropriée %
Il s'agit tout au moins, et sans plus de manifestation, de regarder soit le professeur expliquer le cours, soit un autre élève répondre à une question, soit tout matériel scolaire en relation avec le déroulement du cours.

8. Destruction
L'élève émet ce comportement quand il détruit ou tente de détruire des objets.

9. Désapprobation %
L'élève émet ce comportement quand il désapprouve verbalement, gestuellement ou physiquement, le comportement ou les caractéristiques d'une autre personne.

10. Bruit %
L'élève émet ce comportement lorsqu'il fait du bruit.

11. Désobéissance %
Il y a désobéissance lorsque l'élève ne fait pas ce qui est explicitement demandé.

12. Jeu %
L'élève émet ce comportement lorsqu'il joue seul, ou avec un ou plusieurs camarades pendant la classe.

13. Conversation non pertinente avec le professeur %
L'élève émet ce comportement lorsqu'il a un échange verbal avec le professeur qui est non à propos parce que le contenu de la conversation est négatif, ou parce que les règles de la classe ne le permettent pas.

14. Interaction non pertinente avec les autres élèves %
Ce comportement consiste en une interaction avec un ou plusieurs élèves dont l'objet ne se situe pas dans le cadre scolaire ou se produit alors que les règles de la classe ne le permettent pas.

15. Lieu non approprié %
L'élève émet ce comportement lorsqu'il se trouve dans un endroit de la classe qui n'est pas approprié à l'activité scolaire en cours ou qui enfreint les règles et les directives du professeur.

16. Regarder autour %
L'élève émet ce comportement lorsqu'il regarde partout dans la classe ou fixe quelqu'un ou quelque chose qui n'est pas pertinent à l'activité scolaire en cours et cela à plus de 0,60 m (deux pieds) de lui.

17. Regarder à proximité un objet non à propos %
Lorsque l'élève regarde un objet qui n'est pas approprié au cadre du cours et qui se situe à proximité de lui soit à moins de 0,60 m (deux pieds). Cette catégorie s'applique aussi à l'élève qui fait du travail à son bureau qui n'est pas pertinent au cadre de la classe.

Total des évaluations 100%

18. Total des conduites appropriées %
Les conduites appropriées sont constituées des sept premières catégories.

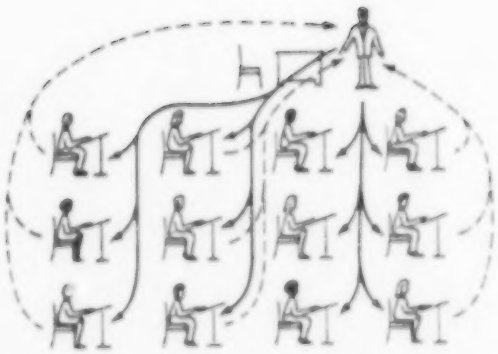
19. Total des conduites non appropriées %
Regroupe les évaluations des points 8 à 17 inclusivement.

Les fréquences obtenues en moyenne à chacun des comportements par les observateurs et les professeurs.

Catégories	Observateurs	Professeurs
1. Approbation	0.10	5.33
2. Obéissance	0.80	19.46
3. Conversation pertinente avec le professeur	0.94	7.15
4. Interaction pertinente avec les élèves	2.81	8.68
5. Participation volontaire	1.07	9.95
6. Initiative d'un contact avec le professeur	0.67	7.28
7. Orientation visuelle appropriée	73.85	20.75
8. Destruction	0.01	0.03
9. Désapprobation	0.16	1.15
10. Bruit	0.13	0.21
11. Désobéissance	0.11	2.74
12. Jeu	1.80	1.72
13. Conversation non pertinente avec le professeur	0.07	0.61
14. Interaction non pertinente avec les autres élèves	4.78	4.46
15. Lieu non approprié	0.69	0.09
16. Regarder autour	9.14	5.04
17. Regarder à proximité un objet non à propos	2.90	5.43
18. Conduites appropriées	80.22	72.45
19. Conduites non appropriées	19.77	27.55

Dans cette classe l'enseignant domine les élèves qui obéissent sans questionner. (1)

DOMINATION DU GROUPE PAR L'ENSEIGNANT

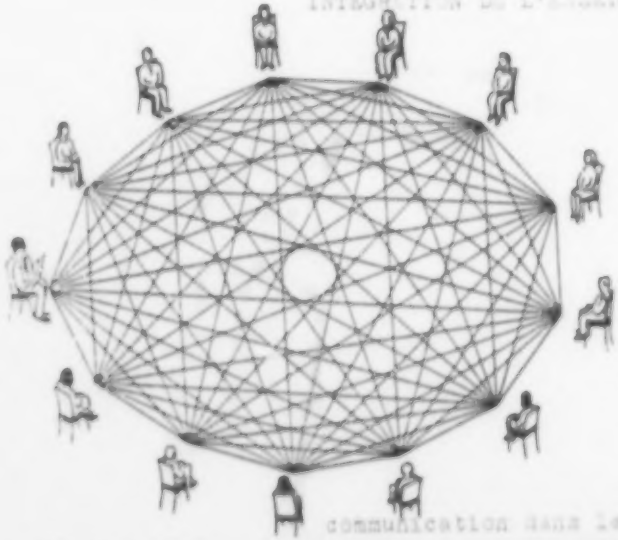


communication à sens unique forte

communication dans les deux sens faible

Cette autre structure donne plus de responsabilité aux élèves. L'enseignant suscite une participation active et facilite la communication entre les élèves. (1)

INTEGRATION DE L'ENSEIGNANT AU GROUPE



communication dans les deux sens forte

communication dans les deux sens forte

---

(1) A. H. Gorman, Teachers and learners, the interactive process of Education, Allyn et Bacon Inc., Boston 1974.

APPENDICE VV

— *Rapport d'observation de la classe*

Etude des caractéristiques du professeur

Professeur _____ N° _____ Sexe _____ Classe ou matière _____ Date _____

Ville _____ Ecole _____ Heure _____ Observateur _____

Remarques :

Comportement des élèves

1. Apathique	1	2	3	4	5	6	7	N	Vif
2. Obstructionniste	1	2	3	4	5	6	7	N	Responsable
3. Incertain	1	2	3	4	5	6	7	N	Confiant en soi
4. Dépendant	1	2	3	4	5	6	7	N	Entreprenant

Comportement du professeur

5. Partial	1	2	3	4	5	6	7	N	Juste
6. Autocratique	1	2	3	4	5	6	7	N	Démocratique
7. Distant	1	2	3	4	5	6	7	N	Disponible
8. Etroit	1	2	3	4	5	6	7	N	Compréhensif
9. Dur	1	2	3	4	5	6	7	N	Aimable
10. Terne, triste	1	2	3	4	5	6	7	N	Qui sait stimuler
11. Stéréotypé	1	2	3	4	5	6	7	N	Original
12. Apathique	1	2	3	4	5	6	7	N	Vif
13. Effacé	1	2	3	4	5	6	7	N	Séduisant
14. Qui évite les difficultés	1	2	3	4	5	6	7	N	Responsable
15. Excentrique	1	2	3	4	5	6	7	N	Sérieux
16. Excitable	1	2	3	4	5	6	7	N	Posé
17. Incertain (peu sûr de lui)	1	2	3	4	5	6	7	N	Confiant
18. Désorganisé	1	2	3	4	5	6	7	N	Méthodique
19. Inflexible	1	2	3	4	5	6	7	N	Qui sait s'adapter
20. Pessimiste	1	2	3	4	5	6	7	N	Optimiste
21. Non mûr	1	2	3	4	5	6	7	N	Mûr
22. Etroit d'esprit	1	2	3	4	5	6	7	N	Large d'esprit

ANALYSE SEMANTIQUE DES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNANT

Tiré de: Marcel Postic, Observation et formation des enseignants, Presses universitaires françaises, Paris 1977.

APPENDICE NN

FICHE D'OBSERVATION
ET LISTE DES CRITÈRES OPÉRATIONNELS

Fiche d'observation

Nom : Sexe : Classe :
Date : Age : Ecole :
Sujet de la leçon : Nom de l'observateur :

Les observateurs sont invités à pointer, chacun sur une fiche séparée, le chiffre, dans l'échelle d'appréciation, qu'ils estiment représenter la position du sujet dans le trait de comportement considéré.

Du côté gauche de l'échelle (1) figure le pôle négatif du trait — aspect du comportement qui rend le professeur inefficace — au côté droit (5) apparaît le pôle positif — aspect du comportement qui rend le professeur efficace.

Des degrés intermédiaires permettent de nuancer le jugement.

1	2	3	4	5
— 2	— 1	0	+ 1	+ 2

1 Rigidité et gêne dans le comportement	1 2 3 4 5	Maintien aisé	1
2 Mollesse	1 2 3 4 5	Activité	2
3 Froideur	1 2 3 4 5	Chaleur, enthousiasme	3
4 Irritabilité, nervosité	1 2 3 4 5	Stabilité émotionnelle, calme	4
5 Rétraction	1 2 3 4 5	Sociabilité	5
6 Evite les réactions des élèves	1 2 3 4 5	Suscite les réactions des élèves	6
7 Expose sans cesse	1 2 3 4 5	Exploite les réactions des élèves pour élaborer le savoir	7
8 Ne s'inquiète pas de savoir si les élèves comprennent et suivent	1 2 3 4 5	Evalue si les élèves comprennent et suivent	8
9 Ne remanie pas l'information même si elle n'a pas été comprise	1 2 3 4 5	Remanie l'information quand elle n'a pas été comprise	9
10 Suscite l'activité des élèves par contrainte	1 2 3 4 5	Suscite l'activité des élèves en les intéressant	10
11 Ne contrôle pas l'activité des élèves	1 2 3 4 5	Assure une fonction de régulation de l'activité des élèves	11
12 Facilement troublé par les réactions des élèves	1 2 3 4 5	S'adapte aux réactions imprévues des élèves	12
13 Déroulement sans logique	1 2 3 4 5	Déroulement logique de la leçon	13
14 Inadaptation au niveau des élèves	1 2 3 4 5	Adaptation au niveau des élèves	14
15 Négligent	1 2 3 4 5	Organisé, méthodique	15
16 Fait des erreurs	1 2 3 4 5	Ne fait pas d'erreurs	16
17 Perd du temps	1 2 3 4 5	Bonne distribution de la leçon dans le temps	17
18 Langage imprécis	1 2 3 4 5	Langage précis	18
19 Mauvais choix d'expériences ou de faits significatifs à présenter	1 2 3 4 5	Bon choix d'expériences ou de faits significatifs à présenter	19
20 Mauvaise exploitation de l'expérience ou de l'observation	1 2 3 4 5	Bonne exploitation de l'expérience ou de l'observation	20
21 Mauvaise utilisation du tableau et des moyens audio-visuels	1 2 3 4 5	Bonne utilisation du tableau et des moyens audio-visuels	21

Comportement des élèves	Participation	1 2 3 4 5
	Activité	1 2 3 4 5
	Réactions affectives positives	1 2 3 4 5

Tiré de: M. Postic, Observation et formation des enseignants, Presses universitaires françaises, Paris, 1977.

Chaque élément du tableau y est amplement traité.

C'est un outil indispensable d'observation et d'évaluation des enseignants.

APPENDICE XX

OBSERVATION PORTANT SUR L'ATTENTION QUE L'ENSEIGNANT PORTE A CHAQUE ELEVE (1)

1- Combien de temps l'enseignant parle-t-il en classe?

" " " " écoute-t-il les élèves?

2- Combien de fois l'enseignant donne des consignes:

- À toute la classe,
- À un petit groupe?

3- Combien de fois interrompt-il son travail avec un élève pour corriger un autre élève?

4- Combien de temps l'enseignant passe-t-il à faire des exposés?

5- Combien de questions sont purement des rappels de la révision?

6- Combien de questions favorisent l'application de connaissances déjà apprises?

---

(1) W. H. Roe et T. L. Drake, The principalship, Mac Millan Publishing Co., N.Y. 1977.

RÉPERTOIRE *(à utiliser avec le rapport d'observation de classe)*

EXEMPLES

Comportement de l'élève

Dépendant

1. Se repose sur le professeur pour des directives explicites.
2. Montre peu d'aptitude à résoudre les problèmes.
3. Incapable d'agir quand on fait appel à l'initiative.
4. Il paraît peu disposé à diriger ou à accepter une responsabilité.

Entreprenant

1. Propose des idées et des suggestions.
2. Se montre plein de ressources.
3. Dirige volontiers.
4. Assume des responsabilités sans se dérober.

Comportements des professeurs

Comportement autocratique-démocratique

Autocratique

1. Donne un ordre à chaque pas.
2. Intolérant vis-à-vis des idées des élèves.
3. Autoritaire quand il donne des instructions. Ses ordres doivent être exécutés immédiatement.
4. Interrompt des élèves bien que leur discussion ne sorte pas du sujet.
5. A toujours dirigé plutôt que participé.

Démocratique

1. Guide l'élève sans être autoritaire.
2. Echange des idées avec des élèves.
3. Demande l'avis des élèves.
4. Encourage les élèves à prendre leurs décisions eux-mêmes.
5. Prend part aux activités sans dominer.

Comportement distant-disponible

Distant

1. Raide et officiel dans ses rapports avec les élèves.
2. Isolé, en retrait par rapport à l'activité de la classe.
3. Condescendant vis-à-vis des élèves.
4. Ne s'intéresse qu'à la routine et au sujet traité.
5. Désigne l'élève par l'expression « cet enfant ».

Disponible

1. Facile à approcher par tous les élèves.
2. Participe à l'activité de la classe.
3. Répond aux requêtes raisonnables et/ou aux questions.
4. Parle aux élèves comme à des égaux.
5. Donne envie de faire des efforts.
6. Encourage.
7. Est conscient des différences individuelles.

Comportement stéréotypé-original

Stéréotypé

1. Utilise les procédés de la routine sans jamais varier.
2. Ne se détacherait pas d'une méthode pour saisir l'occasion d'une question ou d'une situation à propos.
3. Présentation dépourvue d'imagination.
4. N'a pas de ressources pour répondre aux questions ou fournir des explications.

Original

1. Utilise ce qui semble être des procédés originaux et relativement uniques pour aider l'instruction.
2. Utilise de nouveaux matériaux ou méthodes.
3. Paraît doué d'imagination et capable de développer la préoccupation d'une question ou d'une situation.
4. Plein de ressources pour répondre aux questions ; de nombreuses illustrations pertinentes et valables.

Tiré de: Marcel Postic, Observation et formation des enseignants, Presses universitaires françaises, Paris, 1977.

APPENDICE ZZ

COMMENT DECRIRE LES COMPORTEMENTS (CRITERES) QU'UN ENSEIGNANT DOIT DEMONTRER DANS SA PERFORMANCE (1)

1- Chaque critère devrait contenir un comportement observable et mesurable.

2- Chaque critère devrait contenir un comportement réalisable basé sur de l'information récente.

3- Chaque critère devrait inclure un comportement important et nécessaire à l'atteinte de l'élément de performance.

4- Le critère devrait être présenté dans une séquence logique si c'est possible.

5- Chaque critère devrait être une phrase complète.

6- Chaque critère devrait être spécifié avec concision.

7- Le critère devrait être consistant dans sa terminologie, (e.g., élève, apprenti) dans l'utilisation des pluriels et des possessifs.

8- Le critère devrait être écrit au temps passé.

(1) Charles Doty et Orest Cap, Evaluation d'habiletés opérationnelles dans la formation des enseignants, C.E.P.S., 1974.

APPENDICE AAA

EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT (1)

A- Organisation pédagogique:

1- Soin et utilisation du matériel.

2- Classe attrayante.

3- Contrôle des conditions physiques: chaleur, ventilation et éclairage.

4- Déroulement du cours.

5- Economie de moyens.

6- Discipline.

B- Méthodes d'enseignement:

1- Habileté à questionner.

2- Organisation de la matière.

3- Habileté à motiver.

4- Choix de la matière.

5- Stimulation de la pensée.

6- But défini (du cours).

7- But défini (de l'enseignement de la matière).

8- Diagnostic des difficultés et mesures correctives.

8- Evaluation adéquate.

9- Explications claires.

10-Contenu de cours adapté aux habiletés des élèves.

11-Exemples concrets.

12-Enseignement en relation avec les objectifs poursuivis.

13-Respect des particularités des élèves.

14-Bonne appréciation de l'importance relative des éléments de connaissances.

(1) C.W.Knudsen, Opus cit.

C- Résultats chez les élèves:

1- Réaction de la classe.

2- Intérêt de la classe.

3- Succès des élèves.

4- Maîtrise des connaissances.

5- Attention de la classe.

6- Initiative.

7- Esprit de coopération.

8- Maîtrise de soi.

9- Utilisation correcte de la langue.

10-Habitudes de travail.

APPENDICE BBB

FORMULE D'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT (1)

Nombre d'exercices utilisés___ Connaissances de base_____

Tests___ Objectifs immédiats découlant des exercices:

Objectifs immédiats indiqués par l'enseignant:

1- Exercices sur les connaissances de base:	Oui	Non
1- Etaient-ils en rapport avec les objectifs de l'enseignant?	___	___
2- Etaient-ils compris des élèves?	___	___
3- Le rapport entre les exercices reposait-il sur des activités pédagogiques différentes?	___	___
4- Y avait- il un rapport entre les exercices dans la classe et à l'extérieur de la classe?	___	___
5- Les exercices couvraient-ils beaucoup de matière?	___	___
6- Les élèves retiraient-ils beaucoup de satisfaction à faire les exercices?	___	___
7- Constituaient-ils un défi pour les élèves?	___	___
8- L'enseignant évaluait-il les exercices sur les résultats observables?	___	___
9- L'enseignant a-t-il distingué les différents niveaux d'habileté en donnant les exercices	___	___

(1) Charles W. Knudsen, Evaluation and improvement of teaching (in secondary schools), Doubleday, Garden City N.Y., 1932.

II- Exercices diagnostiques:	Oui	Non
1- En diagnostiquant la difficulté de l'élève, l'enseignant faisait-il la distinction entre l'activité pédagogique essentielle à l'atteinte de l'objectif immédiat ou d'autres?	___	___
2- l'enseignant semblait-il avoir décomposé l'objectif immédiat en éléments plus simples?	___	___
3- Les exercices diagnostiques faisaient-ils appel à des habiletés spécifiques?	___	___
4- Les exercices diagnostiques empêchaient-ils les élèves de répondre par hasard?	___	___
5- Les exercices diagnostiques donnaient-ils plus d'un moyen de faire appel à une habileté spécifique?	___	___
6- L'enseignant a-t-il épargné un temps précieux en diagnostiquant les difficultés par des exercices écrits donnés à toute la classe?	___	___
7- L'enseignant a-t-il évité une perte de temps en faisant travailler la classe alors qu'il testait un élève en particulier?	___	___
8- L'enseignant a-t-il appliqué des mesures efficaces à la solution des difficultés révélées par le diagnostic?	___	___

III- Tests: Oui Non

1- L'enseignant a-t-il administré des tests pour vérifier l'atteinte des objectifs immédiats? ___ ___

2- En testant l'acquisition d'un ensemble d'habiletés les a-t-il évaluées individuellement? ___ ___

3- L'enseignant a-t-il considéré uniquement l'habileté testée dans son évaluation? ___ ___

4- L'enseignant a-t-il évité d'attacher plus d'importance à une simple habileté qu'à une habileté plus complexe? ___ ___

5- L'enseignant a-t-il évité toute ambiguité de la langue dans la formulation de ses questions? ___ ___

6- Les habiletés mesurées démontraient-elles une progression dans l'acquisition des connaissances et l'atteinte des objectifs immédiats? ___ ___

ANNEXE CCC

SYSTEME POUR ANALYSER LA CONFERENCE DE SUPERVISION

ANALYSE DE L'INTERACTION (ADAPTEE DE FLANDERS)

LE DIRECTEUR PARLE	INFLUENCE INDIRECTE	1 ACCEPTE LES SENTIMENTS DE L'ENSEIGNANT: a)en reflétant b)en acceptant c)en clarifiant d)en rassurant
		2 LOUANGE / RENFORCE: en faisant un a)compliment général sans critique b)compliment général avec critique c)compliment spécifique sans critique
		3 ACCEPTE / UTILISE LES IDEES DE L'ENSEIGNANT a)en reflétant b)en acceptant c)en clarifiant
		4 POSE DES QUESTIONS DE TYPE: a)rappel factuel b)description c)perception d)justification de comportement e)évaluation de l'enseignement / apprentissage - spécifique - général f)inférence (déduction) g)interprétation h)analyse
	INFLUENCE DIRECTE	5 DONNE DES INFORMATIONS / DES OPINIONS DE TYPE: a)feedback descriptif b)feedback déductif c)feedback d'évaluation d)suggestion basée sur l'expérience e)suggestion basée sur la théorie f) aide relative au comportement
		6 DONNE DES DIRECTIVES: a)relatives à la performance b)relatives au L U D c)relatives aux habiletés
		7 CRITIQUE: a)en désapprouvant sans critère b)en désapprouvant avec critère c)en désapprouvant d'autorité
L'ENSEIGNANT PARLE		8 REPONSES DE L'ENSEIGNANT (convergentes) qui: a) dit - oui, non, d'accord b)est d'accord avec le directeur c)décrit sa performance d)fait un rappel factuel e)est indifférent
		9 REPONSES DE L'ENSEIGNANT (divergentes) qui: a)décrit de façon déductive son comportement b)donne des raisons analytiques pour justifier son comportement c)donne des raisons subjectives pour justifier son comportement (rationalisation)
		10 SILENCE ET CONFUSION: a)observation sans commentaire b)silence pendant une discussion

Les chiffres n'indiquent aucune échelle de valeur. Chaque chiffre est une classification; il désigne une identification et n'est point un jugement.

APPENDICE DDD

AUTO-EVALUATION DE L'ENSEIGNANT SUR SES RELATIONS AVEC LES ELEVES
(pour recueillir du feed-back) (1)

1- Les élèves:

- participent volontiers aux activités
- semblent à l'aise
- sont calmes sans interventions spéciales de l'enseignant
- se concentrent
- sont agités
- travaillent à contrecoeur
- sont brusques entre eux ou envers l'enseignant

2- Les élèves sont à l'aise pour discuter du cours avec leur professeur.

3- L'enseignant est rarement disponible pour rencontrer un élève.

4- Les élèves confient volontiers leurs problèmes personnels à leur professeur.

5- L'enseignant permet aux élèves d'effectuer des choix.

6- Il laisse certaines décisions aux élèves.

7- Quelle est la qualité de la relation maître-élèves?

- confiance réciproque
- relations humaines meilleures que dans d'autres classes
- dans la moyenne
- moins bonnes que dans d'autres classes
- peu de confiance réciproque, piètres relations

8- Attitude de l'enseignant face à ses élèves:

- toujours courtoise et pleine d'égards

(1) Ray H.Simpson, Teacher Self-Evaluation, Mac Millan Co. Toronto, 1969.

- ordinairement courtoise et pleine d'égards
- froide et sans égards
- qui soulève l'agressivité des élèves

9- Equité de l'enseignant:

- juste et impartial envers tous
- ordinairement juste
- a des préférés
- toujours injuste

10- Si l'élève a des problèmes d'apprentissage:

- l'enseignant est importuné quand l'élève veut en discuter
- en discute avec l'élève d'un air ennuyé
- en discute volontiers avec l'élève
- suscite un échange
- prend l'initiative de la discussion

11- L'enseignant:

- fait face aux difficultés avec dignité et confiance
- perd son sangfroid à l'occasion
- perd souvent la maîtrise de soi

12- L'atmosphère de la classe:

- trop formelle et rigide
- formelle mais non rigide
- chaude, de coopération; l'enseignant et les élèves - un tout

13- Collaboration maître-élèves:

- Le prof encourage la participation de élèves pour planifier les activités de la classe, accepte leurs suggestions et critiques
- l'enseignant est indifférent aux critiques et suggestions.

APPENDICE FFF

SUR LA RELATION D'AIDE

Selon le directeur adjoint, sa fonction ne se limite pas à assurer la discipline et à réprimander les professeurs mais également à aider ces derniers quand ils sont aux prises avec des problèmes de discipline au moyen, entre autres, de conseils sur les techniques à utiliser. (S A 0005)

Les autorités de l'école ont arrêté de suggérer des méthodes susceptibles de l'aider quant à la façon de disposer les élèves en classe et de se comporter avec eux. (S A 0005)

L'absence d'assistance suffisante de la part de la direction explique en grande partie son inaction (tenter de s'améliorer). (S A 0005)

Congédiement prématuré. Il fallait reprendre l'affaire à son début - créer une nouvelle atmosphère et manifester toute la collaboration requise. (S A 0005)

Il n'appartient pas au directeur de rétablir l'ordre dans une classe: quand il y a eu désordre, il faisait venir certains élèves à son bureau. (S A 125)

Le psychologue a rencontré trois cas durant l'année. (S A 125)

Le directeur a apporté une aide spéciale en l'aidant à préparer ses cours et en assistant à ses cours. (S A 125)

Le directeur avertissait les parents après trois offenses sérieuses. (S A 125)

Le directeur a fait faire de la retenue. (S A 125)

Le directeur a donné quelques leçons devant le prof (aux élèves). (S A 125)

Le directeur suggère des moyens à prendre pour améliorer son enseignement. Il insiste sur l'utilisation du tableau et sur la façon de procéder par l'explication de règles de grammaire illustrées d'exemples. (S A 150)

Le professeur à demandé à la direction des méthodes à employer: "A votre âge, on est censé le savoir". (S A 150)

Les avertissements et les réprimandes ont pour but de l'amener à s'amender (but des mesures disciplinaires). (S A 162)

Le prof a eu toute la chance de se reprendre en main et corriger ses déficiences majeures en matière de discipline puisque la Commission l'a laissée enseigner toute l'année. (S A 178)

Le directeur n'a pu faire davantage pour remédier à la situation qui prévalait, interventions qui visaient à mettre fin aux scènes de désordre. (S A 178)

Le directeur a dû aider le prof à préparer ses cours pour l'après-midi. (S A 182)

Le directeur a consacré plus de temps pour l'aider que pour les 22 autres profs. (S A 182)

Le directeur a fait des suggestions lors des rencontres mais constatait que ses conseils n'étaient pas suivis. (S A 214)

Le directeur a eu plusieurs rencontres avec le chef de division. (S A 214)

La Commission aurait dû faire montre de plus d'aide à l'endroit du plaignant et requérir un conseiller pédagogique pour lui apporter une assistance plus soutenue. (S A 218)

Le directeur lui fait de nombreuses suggestions et chaque fois le prof admet le bien-fondé des remarques mais n'apporte aucune amélioration à sa conduite ou à son travail. (S A 218)

Efforts de surveillance discrète, interventions directes du directeur auprès des élèves. (S A 249)

Chef de groupe et directeur adjoint n'ont pas fait les efforts nécessaires de coopération et d'assistance. Une plus grande souplesse dans les relations humaines aurait sans doute aidé une meilleure compréhension entre le directeur adjoint, responsable des professeurs et des élèves et la plaignante. (S A 249)

Le directeur avertissait le prof de certains points qui nuisaient fortement à la valeur de son enseignement. (S A 256)

La partie syndicale prétend que le directeur... n'a pas aidé le prof mais qu'il s'est plutôt employé consciemment ou inconsciemment à l'"assommer". (S A 265)

Le tribunal a noté plusieurs suggestions du directeur: éliminer le travail d'équipe... donner des devoirs différents à chaque jour, non pas toujours les mêmes, des copies courtes à être signées par les parents en guise de punition. (S A 265)

Si l'élève n'était pas en mesure de discuter de ses problèmes avec le directeur, le prof aurait pu trouver une tierce personne. (S A 609)

Recommandations lors de plusieurs rencontres dont changer les élèves de place. (S A 609)

La directrice intervient si elle entend du bruit ou des cris. (S A 609)

La directrice a transféré un élèves turbulent dans une autre classe pour donner une chance au prof. (S A 609)

La directrice n'a pas assez aidé. (S A 859)

Les profs de la cellule se réunissent pour imaginer une stratégie disciplinaire pour assagir ce groupe. (S A 1154)

Le directeur fait sept suggestions concrètes et constructives. (S A 1592)

Le directeur a demandé au conseiller pédagogique et au coordonnateur d'aider le prof. (S A 1592)

Un programme de surveillance mis en opération. (S A 1592)

Mesures suggérées par le directeur: essayer de résoudre les petits problèmes de discipline par des retenues, discussions individuelles, des contacts avec les parents. (S A 1825)

Le directeur se plaint de la réticence du prof à reconnaître qu'il existe un problème et à accepter des offres d'aide et les suggestions qui lui avaient été faites en vue de régler la situation. (S A 1825)

On a retiré un certain nombre d'élèves particulièrement difficiles qui, selon le prof, étaient des cas vraiment spéciaux. (S A 1825)

La directrice a transféré un élèves turbulent dans une autre classe pour donner une chance au prof. (S A 609)

La directrice n'a pas assez aidé. (S A 859)

Les profs de la cellule se réunissent pour imaginer une stratégie disciplinaire pour assagir ce groupe. (S A 1154)

Le directeur fait sept suggestions concrètes et constructives. (S A 1592)

Le directeur a demandé au conseiller pédagogique et au coordonnateur d'aider le prof. (S A 1592)

Un programme de surveillance mis en opération. (S A 1592)

Mesures suggérées par le directeur: essayer de résoudre les petits problèmes de discipline par des retenues, discussions individuelles, des contacts avec les parents. (S A 1825)

Le directeur se plaint de la réticence du prof à reconnaître qu'il existe un problème et à accepter des offres d'aide et les suggestions qui lui avaient été faites en vue de régler la situation. (S A 1825)

On a retiré un certain nombre d'élèves particulièrement difficiles qui, selon le prof, étaient des cas vraiment spéciaux. (S A 1825)

S'il s'avère nécessaire de renvoyer un élève de la classe, le cas doit être discuté avec la directrice de l'école afin d'éviter que le problème ne se renouvelle. (S A 1825)

La directrice fait des suggestions quant aux diverses façons de maintenir un niveau adéquat de décorum dans la classe. (S A 1825)

APPENDICE FFF

7,52 (1) POUR EXERCER UNE VERITABLE RELATION D'AIDE

A FAIRE	A NE PAS FAIRE
Décrire	Juger
Dire "plus" ou "moins"	Bannir "bon" ou "mauvais"
Partager des idées	Donner des conseils
S'intéresser au comportement même	Ne s'attacher qu'à la personne
Relier le comportement au temps et au lieu	Ne considérer le comportement que dans l'abstrait
Observer	Inférer
Examiner les alternatives	Se limiter à des réponses et des solutions toutes faites
Donner la quantité utilisable d'informations	Communiquer toute l'information
Refléter le contenu verbalisé	Livrer sa perception
Choisir le moment	Intervenir n'importe quand
Accorder l'importance à la démarche	Insister sur le "pourquoi de la de la démarche

(1) Cette liste se retrouve dans la plupart des ouvrages traitant de la relation d'aide.

APPENDICE GGG

EXEMPLE DE RELATION D'AIDE APPORTEE A UN ENSEIGNANT

November 20, 1978

TO: Mr. R. Tewfik (enseignant)

FROM: G. Bush (coordonnateur en éducation spéciale)

RE: Visit to classes (Math 100, Math. 200 (both) on Wednesday, November 15, 1978

Thank you for accepting me into your classes. I hope the following comments will be of assistance to you. I will send a copy of these suggestions to Mr. Hanlin and Mr. Barsauskas so that our advice to you can be co-ordinated.

1. Students' on task behavior

Many of your students, for a good part of your lessons, are either not working or listening. (They are talking to each other, or daydreaming or laughing at each other). I would suggest:

a) Keep instructions to the group short (as you are doing). Always get everyone's attention before you begin.
b) Avoid calling on one student at a time to come to the board (The others will not listen).
c) Avoid calling the slower students to the board if there is a chance the others will simply laugh at them (e.g. Serge)
d) If you want, occasionally have all the students come to the board at the same time.
e) Correct work yourself by picking up copybooks. This allows you to write in comments, (these kids need a lot of praise) and it also speeds up procedures in classroom.
f) As the students work, move around the room watching for good work and errors, etc. Avoid having too much movement in the room.
g) Avoid allowing the students to get you off track with unseless discussions, such as whether or not they had learnt a concept previously.

2. Some teaching strategies

a) Expect more from your students. Let them know that you believe that they can do well and that they can learn provided they are taught.

- let your students know how much you expect to do each day. Devise activities (Math. puzzles, etc.) for those who finish and ask those who don't, to do the work at home, (but be prepared to see that it is completed). If you say they must stay in because of work not done, then be sure to follow through.
- have a variety of activities in class - a quiz drill work (either mental or with paper) seat work, work using concrete materials.

b) Keep explanations short and concrete. By concrete I mean that these students should be given opportunities to discover some things for themselves using graph paper, coloured paper, materials which they can manipulate, etc. It is hard to "discover" 3½ but they can show why 2/3 is larger than 7/12. (using graph paper having 2 equal size 2½ rectangles, have them pencil in 2/3 of one and then 7/12 of the other, etc.) I would urge you to get some other texts (elementary?) which would give you ideas to demonstrate certain concepts. Please note that I am not suggesting that you increase the length of your explanations (at the board) but rather that you devise ways for them to come to some greater understanding of some of the basic concepts you are teaching. They should be busy discovering. As you yourself said, they cannot listen for long periods.

3) Reward systems

You mentioned using some concrete rewards to motivate your students. I would not be against this provided you document what you do and you are consistent in your approach. I would suggest that:

1) You work on one behavior. I would suggest something like "Increasing the amount of work completed correctly in class".
2) Measure accurately for a week, the level of behavior now. (Amount of work completed now.)
3) Figure out where you want the students to be in say, 8 weeks. Devise some steps to get there. (A progression of weekly steps).
4) Determine a recording system. Checkmarks? Be sure that the giving of your checkmarks is linked with lots of praise. VERY IMPORTANT
5) Have rewards that are cheap, easy to give and are indeed rewarding - that is the hard part.

I would be glad to help you with this if you want to pursue it.

Good luck.

1979-02-20

TO: R. Tewfik (enseignant)

FROM: Sigi Barsauskas (conseiller en mathématiques)

RE: Class visits (Math. 100, 200, 300)
on Thursday, Feb. 15, 1979

I visited three of your four classes on Thursday, February 15th. The following Monday (Feb. 20th.) I taught all five of your classes so that you could get a first hand view of some approaches that could be used in a classroom situation.

The following are some observations which may help you become a more effective teacher. Some of the basic difficulties you encounter with these students result at three levels:

I Personal mannerisms
II Classroom management
III Methodology

Some observations reI (Personal mannerisms)

The students in all three of the classes don't seem to take you seriously, i.e., they do not, as of this date, seem to feel that what you do is important or what you say you mean.

Your pronunciation of certain words, such as myllions (millions), cheek (check), un-hu, leads to mimicing and laughing.

The poking or pointing your finger at the students leads them to move away from you as you begin to come closer and the others to laugh at the goings on.

Some suggestions re I

To show the seriousness of your statements you should carry them through, e.g.

a) If you say that you will have the work corrected for tomorrow- do it or don't tell them you will have it corrected for tomorrow.

b) If you tell a student to stop talking, follow through with some type of action when this is not done. Don't ignore it.

c) If two students sitting next to each other are involved in something other than mathematics, do not only separate them but put one behind and away from the other and have some follow-up measures if it persists.

Regarding your pronunciation - avoid words which you know cause laughing or mimicing. Replace with others, e.g.

millions - many, thousands and thousands, etc.
check - verify, go over your work again. etc.
un-hu - use a work like O.K.

Avoid pointing with your finger and if you feel it's a habit that is difficult to break, put a book, brush or something else in your hand to point with so as not to produce the undesirable result.

Do not accept putting feet up on another chair or on the table. It connotes the idea of not caring with what is going on.

Observations and Suggestions re II (Classroom Management -

a) In most of the classes that I visited 40 - 50% of the students don't pay attention when you speak up in front of the class.

b) Don't ask a question to everyone and anyone who will answer. This simply results in noise, one student contradictiong another, many answers being yelled - one louder than the other, etc.

c) Do not answer your own questions.

d) Have the students arranged inthe class so that you can see most of them all the time and not just half of them.

e) Do not start until you have everyone's attention. Ask questions from specific students by naming the student you want to respond ahead of time and not after you ask the question. Establish a procedure as to how questions should be answered, i.e. put up your hand, etc. After a question has been answered by one student, ask if there is someone who disagrees. Elicit responses. This way you can assess how your class is learning. If the weaker ones can answer, then you may draw some hypothesis about the stronger students and control the pace of your class.

f) There is no value in answering your own questions. Wait for student responses and if they are not forthcoming lead them to the solution by asking questions which focus on their dilema.

g) When most of your students are in your view you can use facial expressions, body movement or predetermined visual clues to help you see those that are understanding and those that are not.

Observations and Suggestions re III (Methodology)

a) Board use: Polition yourself and the students in such a way so that they can all see the board. In the case where the board is small (i.e. Room 2200), put only a few questions on the board and use stenciled work where possible. (Better many short assighments rather than one long one).

b) Presentation of lesson: Present main part of lesson early in the period and not towards the end when they are tired or disinterested.

When doing examples, don't do those in the textbook. Students look up the answers in the text and respond accordingly. Prepare some questions of similar nature in advance. Students can always read (if they want to) the examples already given.

c) Assignment of homework: Do not give # 1 - 20 all of them. You will find that every other question demands the same knowledge. By giving all of them you don't get very much more information than # 1 - 20 (even) or # 1 - 20 (odd), besides the length of the exercise does not even entice them to begin.

In our discussions you mentioned problems of

a) retention
b) attention span

Retention may be improved if you include a question(s) of review every day so as to cut down the interval during which the student is away from the material. Use of concrete materials also aids retention.

The attention span in your classes may be improved in a number of ways:

I) Have varied activities during your class period of short duration - i.e. set aside the first five minutes of each period say for computation. Put a few questions on the board each day so that the students will know what to do when they come in, instead of waiting for those who are late. By not teaching new material immediately, you will not have to answer questions to the late-comers and not lose those who are late and don't ask questions.

II) Briefly introduce your lesson at a low level. Do one or two problems with the class as a whole. Then give them one to do on their own. Go around and correct immediately to give immediate reinforcement (right or wrong). This also permits you to know whether more explaining is necessary or whether you can go on. It encourages the stragglers to pick up. Those that are finished get a break in the meantime. The amount of listening time for the pupils is short.

If sufficient numbers master the first example put on two or three more and once again check immediately. Once satisfactory level is attained increase the level of difficulty and proceed as previously. Change the pace by covering a review question from a while back when "you feel" that they have had enough of what you are doing. Go back later in the class to the original topic.

When presenting a topic assess whether the explanation is at the students' level of understanding. If not, extract the basic idea and present it in another form. e.g., the presentation on the variable, as given in the text, was above the heads of the students, yet you persevered in that approach.
Try to start with numerical examples as often as possible before proceeding to algebraic concepts. Always take the pupil from where he's at and build him up to a more mature level of understanding.

I thought that the above mentioned ideas would be of some help to you in the classroom situation. I will be back at a future date to discuss with you how things are going and what assistance I may offer you.

All the best,

Sigi

CC: J. Hanlin

- Les affirmations suivantes ne touchent pas uniquement l'enseignement donné par un professeur, mais aussi les autres formes d'**ENSEIGNEMENT**: apprentissage par système de fiches, centres de ressources, ateliers de travail, etc.

QUESTIONNAIRE AUX ETUDIANTS (1)

	1- Pas vrai du tout	2- Très peu vrai	3- Plus ou moins vrai	4- Assez vrai	5- Tout à fait vrai	IP- Incapable de me prononcer
Pour nous donner un enseignement plus intéressant, nos professeurs nous demandent des idées, opinions ou suggestions.	1	2	3	4	5	IP
Dans l'enseignement qui se donne ici, nous ne faisons rien d'autre que de voir la matière.	1	2	3	4	5	IP
Ici, nous recevons un enseignement qui a un lien avec ce que nous vivons et aimons.	1	2	3	4	5	IP
Les exemples et explications que nos professeurs utilisent apportent de la vie à l'enseignement qu'ils nous donnent.	1	2	3	4	5	IP
Dans l'enseignement qui nous est donné, les textes et volumes sont choisis en fonction de nos intérêts.	1	2	3	4	5	IP
Dans l'enseignement qui se donne ici, différents moyens audio-visuels sont utilisés (projections de films, diapositives, enregistrements, etc.).	1	2	3	4	5	IP
Nos professeurs savent mettre de la vie dans l'enseignement qu'ils nous donnent.	1	2	3	4	5	IP
Dans l'enseignement qui nous est donné, les exercices, les problèmes et les travaux sont choisis en fonction de nos intérêts.	1	2	3	4	5	IP
Dans l'enseignement qui se donne ici, une grande variété de documents sont utilisés (volumes scolaires, journaux, revues, textes polycopiés, etc.).	1	2	3	4	5	IP
Dans l'enseignement qui se donne ici, nous apprenons à travailler par nous-mêmes.	1	2	3	4	5	IP
Dans l'enseignement qui se donne ici, nous ne voyons pas la matière trop rapidement, nous réussissons à bien apprendre et comprendre.	1	2	3	4	5	IP
L'enseignement ici est sous forme d'échanges entre professeurs et étudiants: discussions, commentaires, objections, suggestions, exemples, etc., venant de part et d'autre.	1	2	3	4	5	IP

(1) Tiré de: Le vécu scolaire, M E Q, 1976/1977.

• Les affirmations suivantes touchent uniquement les **MATIÈRES scolaires.**

QUESTIONNAIRE AUX ETUDIANTS (1)

	1- Pas vrai du tout	2- Très peu vrai	3- Plus ou moins vrai	4- Assez vrai	5- Tout à fait vrai	IP- Incapable de me prononcer
Chaque fois que nous recevons des travaux à faire, nos professeurs les ramassent, les corrigent et nous les remettent.	1	2	3	4	5	IP
Dans nos matières scolaires, nous apprenons beaucoup de choses nouvelles.	1	2	3	4	5	IP
Les travaux, exercices et problèmes que nous avons à faire sont bien adaptés à nos capacités (ni trop faciles, ni trop difficiles).	1	2	3	4	5	IP
Nos professeurs nous incitent à travailler beaucoup.	1	2	3	4	5	IP
Nos professeurs font en sorte que nous comprenions bien la matière en donnant des explications, des exemples, en revenant sur ce qui a été vu.	1	2	3	4	5	IP
Chaque fois que nous abordons une nouvelle partie de la matière, nous connaissons clairement les objectifs qui y sont poursuivis.	1	2	3	4	5	IP
Ici, nous devons apprendre beaucoup de choses par coeur.	1	2	3	4	5	IP
Les commentaires de nos professeurs, qu'ils soient positifs ou négatifs, sont toujours faits dans le but de nous aider.	1	2	3	4	5	IP
Dans nos examens, il y a toujours des questions qui portent surtout sur notre compréhension de la matière.	1	2	3	4	5	IP

(1) Tiré de: Le vécu scolaire, M E Q, 1976/1977.

	1- Pas vrai du tout	2- Très peu vrai	3- Plus ou moins vrai	4- Assez vrai	5- Tout à fait vrai	IP- Incapable de me prononcer
Avant de passer à une nouvelle partie de la matière, nos professeurs s'assurent que nous avons bien compris.	1	2	3	4	5	IP
Nos professeurs nous incitent à compléter nos connaissances par la lecture de livres, de journaux, de revues, etc.	1	2	3	4	5	IP
Quand nous recevons nos travaux corrigés, nous n'y voyons pas seulement des points pour les bonnes réponses, mais aussi des commentaires encourageants sur l'effort fourni.	1	2	3	4	5	IP
En plus des explications, nos professeurs utilisent d'autres façons pour nous faire comprendre la matière, en faisant soit des démonstrations, soit des expériences, etc.	1	2	3	4	5	IP
Chaque fois que nous abordons quelque chose de nouveau dans une matière, nos professeurs nous indiquent clairement les liens avec ce que nous avons déjà appris.	1	2	3	4	5	IP
Nos professeurs nous montrent comment travailler, c'est-à-dire, comment chercher un livre à la bibliothèque, faire une recherche, analyser un article, prendre des notes, faire un montage, etc.	1	2	3	4	5	IP

APPENDICE III

7,53 RESUME DES STRATEGIES DE MOTIVATION DE L'ELEVE (1)

LES ATTITUDES

Attitudes négatives face à l'enseignant

- établir une relation pleine de chaleur pour l'étudiant
- écouter l'étudiant avec une expression du visage qui exprime bien l'attention du professeur
- constamment bien traiter l'étudiant
- utiliser des entrevues individuelles ou de groupe

Attitudes négatives face à l'enseignement

- canaliser l'enthousiasme pour la matière enseignée
- regrouper les étudiants moins enthousiastes avec ceux qui le sont plus
- contrecarrer de manière positive les croyances erronnées qui soutiennent les attitudes négatives envers la matière
- faire en sorte que le premier contact avec la matière soit positif

Attitudes négatives chez l'étudiant face à lui-même

- organiser l'apprentissage de l'étudiant de telle sorte que le succès vienne
- encourager l'étudiant comme personne, comme quelqu'un qui fait des efforts et qui peut apprendre
- faire sentir à l'étudiant que c'est à lui-même qu'il doit ce qu'il a appris
- amener les autres étudiants à reconnaître les efforts des étudiants chez qui on a entrepris de rehausser leur estime de soi
- montrer à l'étudiant qu'il peut réussir malgré les échecs rejetés
- passer l'étudiant en entrevue

---

(1) toutes ces propositions sont amplement développées dans: Gilles Boudreault, Stratégies de motivation de l'étudiant, M E Q, Mai 1980. Une lecture complète s'impose!

- utiliser la méthode des apprentissages par objectifs
- établir entre l'étudiant et l'enseignant une manière de contrat
- utiliser du matériel pédagogique où les étapes d'apprentissage sont déjà divisées en des séquences complémentaires

LES BESOINS

Les besoins physiologiques

- quand la matière s'y prête, agrémenter les cours d'exemples, d'anecdotes, de sujets de travaux, etc. qui font référence aux besoins fondamentaux des étudiants plus ou moins motivés
- être attentif à déceler ce qui fatigue l'étudiant et essayer d'en éliminer la ou les causes

Les besoins de sécurité

- permettre aux étudiants, d'exprimer leurs inquiétudes
- éliminer ou réduire ce qui alimente leurs craintes dans leur environnement scolaire
- utiliser des tests plutôt que des examens
- avertir les étudiants de toutes les exigences des tests pour qu'ils les réussissent
- n'utiliser que des règles de discipline qui soient justes, acceptées par le ou les étudiants et appliqués également pour tous
- maintenir un certain degré d'ordre ou d'organisation au niveau de l'environnement scolaire ou de la classe
- ne pas s'attendre chez les étudiants insécures à rencontrer beaucoup d'initiative et d'autodiscipline

Les besoins d'amitié et d'appartenance

- utiliser dans son enseignement un cadre de référence connu, familier à l'étudiant
- créer un environnement où l'étudiant puisse se sentir chez-lui
- passer l'entrevue pour comprendre: le genre de vie qu'il mène, ses aspirations scolaires, ses loisirs, ses intérêts, sa famille
- souligner les événements importants pour l'élève: anniversaire etc.

Les besoins d'estime

- donner à l'étudiant des occasions de mettre en valeur un aspect de sa personnalité
- offrir à l'étudiant l'occasion de faire des travaux à la mesure de ses capacités, de ses connaissances et de son expérience

- profiter de ce que l'étudiant apprend pour l'appliquer dans sa vie de tous les jours
- planifier des activités pour mettre en valeur les travaux, les talents de ses étudiants

Les besoins de dépassement de soi

- donner l'occasion à l'étudiant de choisir des projets etc. qui piquent sa curiosité, son émerveillement et son besoin d'en savoir plus
- encourager la divergence d'opinion
- procurer des occasions pour que l'étudiant fasse des découvertes personnelles

LA STIMULATION

Initiation à des activités d'apprentissage

- employer des méthodes et du matériel didactique qui attirent l'attention
- dans une activité de discussion ou de récitation faire en sorte que les étudiants les moins motivés qui ne sont pas impliqués pour le moment demeurent alertes

L'intérêt

- garantir un degré de succès et de plaisir au début d'une nouvelle expérience d'apprentissage
- trouver les intérêts de l'étudiant qui seraient rattachables à la matière enseignée
- ne pas hésiter à employer l'humour, des exemples, des analogies, des histoires et des questions afin de faciliter la participation de l'étudiant lors d'un cours magistral
- chaque fois que c'est possible, rechercher un geste, une parole qui indique que l'étudiant participe avec intérêt à ses études

Questions

- diminuer les questions de connaissance pour accroître les autres types de questions
- poser des questions qui invitent l'étudiant à répondre

HUMANISATION

L'atmosphère de la classe ou la relation professeur-étudiant

- quand l'étudiant exprime des émotions, éviter de le juger mais plutôt essayer de comprendre le message qu'il veut livrer
- quand l'étudiant exprime des émotions très vives (conflit etc.) ne reprendre verbalement que l'essentiel, sans juger

- quand l'étudiant est démotivé, lui poser une question "large" pour qu'il puisse s'exprimer sans percevoir de négativisme chez l'enseignant
- quand les sentiments ne sont exprimés que partiellement ou ambigus, vérifier ses impressions
- décrire ses sentiments comme enseignant quand un problème survient avec un étudiant afin d'éviter de garder du ressentiment
- si l'étudiant lance des insultes à l'enseignant devant la classe, au lieu de lui dire "Dehors", dites-lui: "Tu viens de m'injurier devant la classe et j'en suis insulté. Il y a sûrement quelque chose qui ne marche pas entre nous. J'aimerais en discuter en privé".

Le climat

- essayer de créer une atmosphère de dialogue qui engendre à son tour un climat positif en classe
- employer une méthode pour définir collectivement des objectifs de groupe qui iront chercher plus d'adhésions dans la classe
- essayer le plus possible de prendre des décisions touchant la classe selon un processus de consensus
- s'il se présente un conflit avec un étudiant ou un groupe d'étudiant plus ou moins motivés, appliquer la méthode de solution de problème et prendre une décision commune

LE SENTIMENT DE COMPETENCE ET DE PROGRES

Le sentiment de progresser

- alimenter constamment l'étudiant de résultats sur ses expériences précédentes
- employer des critères positifs pour évaluer le travail ou les études de l'étudiant
- aider à la réussite de tâches sur lesquelles l'étudiant et l'enseignant se sont entendus
- aider l'étudiant à transposer dans sa vie de tous les jours ses acquis.

Le sentiment d'être le principal responsable du progrès accompli

- souligner un travail accompli
- fabriquer une échelle de compétence adaptée aux capacités de l'étudiant afin d'évaluer ses progrès

Son sens de la compétition

Etre modérés quand il s'agit de pousser les plus ou moins motivés. Presqu'instinctivement, ces étudiants n'embarqueront pas dans un système de compétition où ils se savent presque perdus d'avance!

LE RENFORCEMENT DE LA MOTIVATION

Les renforcements artificiels

Utiliser ce genre de récompenses surtout pour clôturer une activité d'apprentissage qui a donné d'heureux résultats.

Les bulletins

- ne pas utiliser les bulletins comme seule source d'informations sur les progrès scolaires de l'étudiant
- discuter avec l'étudiant des moyens d'évaluation à prendre pour remplacer ou compléter le système du bulletin trimestriel
- demander à l'étudiant lui-même une auto-évaluation qui servira à l'enseignat comme source d'évaluation lors de la confection du bulletin
- se départir de la courbe normale le plus possible, une classe n'est pas nécessairement une classe "normale"
- utiliser un système d'évaluation qui soit en concordance avec le style d'enseignement prodigué ou les effets recherchés.

APPENDICE JJJ

SUR L'OBSERVAION, LES RENCONTRES ET LES MESURES DISCIPLINAIRES

Le directeur a fait des remontrances au prof, sur tout et son manque de sens professionnel. Il lui a demandé de s'amender. (S A 218)

Le directeur rencontre le prof À un rythme moyen de deux fois par mois. (S A 218)

A l'issu de ces rencontres (avec le directeur), le prof s'engage à tenter d'atteindre trois objectifs, "objectives mutualy agreed upon". Il a manqué d'atteindre deux des trois objectifs. S'ensuit une lettre du directeur du personnel. Cet échec partiel fut la cause de son non-rengagement. (S A 508)

Après la remise du premier rapport, quatre rencontres du directeur pour discuter des constatations et des suggestions. (S A 508)

Les quatre rapports de l'adjointe, non consistants, il ne mentionnent pas tous les conséquences fâcheuses d l'indiscipline. (S A 508)

Six rapports d'évaluation: trois par le directeur, trois par l'adjointe suivis À chaque fois par des périodes d'observation. (S A 508)

Observation d'environ une heure effectuée durant les heures de travail dans les classes du prof. Visites étalées sur toute la durée de l'année scolaire d'octobre à la mi-avril. (S A 508)

Description détaillée et objective des constatations faites:
- comportement de l'enseignant
- dynamisme
- façon orale et écrite de communiquer
- méthodes pédagogiques
- contrôle des élèves
- attitude des élèves entre eux et face au prof
- description de l'état de propreté et d'ordre qui règne dans la salle de cours.

Recommandations suggérées et améliorations que le prof pourrait apporter à sa pédagogie et sa façon d'appliquer la discipline. (S A 508)

Le rapport ne comporte aucune conclusion. (S A 508)

Avertissement écrit après trois avertissements oraux:
- indiscipline
- les élèves demandent à changer de groupe
- récriminations des parents, injustice dans les punitions
- les parents craignent pour le succès académique des enfants.

(S A 609)

Le directeur devait visiter le prof dans sa classe mais il n'est jamais venu. (S A 859)

Le directeur, deux ou trois fois par semaine, passe devant la classe du prof où il y a du chahut mais il n'a jamais rencontré le prof. (S A 859)

Une réprimande écrite ne peut normalement être versée au dossier du prof que si elle a été précédée d'un avertissement écrit. (S A 809)

APPENDICE KKK

SUR LES RELATIONS DE TRAVAIL ET LES SANCTIONS

La loi d'ordre public l'emporte sur la convention. (S A 0005)

(Art. 203 L I P) Le pouvoir de congédier de la Commission scolaire relève de la loi et non du droit de gérance. (S A 0005)

La question de savoir si telle défaillance est suffisamment grave pour constituer par exemple, de l'inconduite ou de l'incompétence doit s'apprécier en fonction du degré de gravité de l'acte reproché. Les commissaires s'ils jouissent d'une certaine discrétion, sont tenus de l'exercer dans les limites définies par la loi et la convention qui les régissent et la jurisprudence générale en matière de droit du travail. (S A 0005)

Le congédiement ne trouve sa justification que dans une situation extrême, il doit entretenir un rapport de commune mesure entre la faute à réprimer et la défaillance à corriger. (S A 0005 et 115)

Si l'examen du bien-fondé des motifs de congédiement nécessite l'appréciation de la gravité d'un acte, l'arbitre doit forcément donner des critères à sa démarche. Une faute se commet dans le concret, c'est-à-dire, dans un milieu bien précis, caractérisé par des règles, une activité et

une finalité propres. Celles-ci, jointes aux conditions particulières où l'acte s'est posé, composent un système de valeur en regard duquel il sera possible de juger le degré de gravité de l'acte. La difficulté vient de l'immense variabilité de ces normes, qui diffèrent de cas en cas et dont, pour cette raison même, l'application est déférée à l'arbitrage. (S A 0005)

Un licenciement ne serait pas valablement imposé pour la seule raison qu'il punirait un acte fautif participant de la nature d'un motif mentionné à l'article 203 (L.I P). Encore faudrait-il que la gravité de cet acte justifie le renvoi. Dans l'accomplissement du devoir que leur impose le paragraphe 2 de l'article 203, les commissaires demeurent assujettis à la règle générale selon laquelle le renvoi doit être décidé pour une cause juste, suffisante ou raisonnable. (S A 0005)

La modification du congédiement en non-renouvellement s'est effectué trop tard selon les délais requis. (S A 125)

(Art. 2202 du Code civil) "il appartient à celui qui attaque la bonne foi d'une personne de faire la preuve de ses énoncés. (S A 225)

Les rapports d'évaluation sont un exercice normal de la discrétion administrative. (S A 225)

Le non-rengagement d'un prof ayant au moins trois années d'expérience est de même nature qu'un congédiement, c'est une mise à pied, un bris de contrat. (S A 178)

La convention collective reconnaît à un prof la possibilité de contester le bien-fondé des réprimandes ou des rapports d'évaluation. (S A 225)

La convention collective laisse pleine latitude à la Commission scolaire dans l'appréciation et l'évaluation de ses enseignants. (S A 225)

Le non-rengagement sanctionne la conduite générale d'un enseignant au cours de toute une année scolaire, qui ne nécessite ni ne justifie cette action vigoureuse et immédiate qu'est le congédiement, mais justifie tout de même un terme au lien contractuel, en faisant remarquer par ailleurs, que le congédiement constitue une "destitution au cours de la durée du contrat". (S A 1154)

L'avis disciplinaire est la façon que les parties ont prévue à la convention collective pour signaler à un instituteur un point faible de son travail. (S A 1592)

Ne pas fournir à un instituteur qui en fait la demande les raisons valables et légales, annule la procédure de non-rengagement. (S A 1596)

Ce conseil d'arbitrage doit apprécier la preuve telle qu'elle lui est présentée, (Art. 88 CT) dans le butde décider si cette mesure disciplinaire imposée par l'employeur est conforme aux prescriptions de la Loi de l'Instruction publique et à celles de la convention collective. Ce cadre légal ne nous permet pas, dans ces circonstances de connaître les causes historiques, lointaines ou immédiates qui auraient pu engendrer la situation soumise à notre contrôle et appréciation.

Cette appréciation de la preuve doit se limiter aux faits et gestes de * et le conseil ne peut utiliser cette occasion pour juger le comportement des autres personnes qui ont pu intervenir sauf s'il s'agissait de moyens permettant ainsi de mieux évaluer le comportement de *. Cette dernière, faut-il le rappeler, n'oeuvrait pas dans un milieu isolé: la dynamique du groupe où elle évoluait produisait certes des effets positifs et négatifs sur son comportement et attitude comme enseignante. (S A 1596)

Double sanction: ce qui justifiait une réprimande la veille, justifiait une mise à pied le lendemain alors qu'il ne s'est produit rien de particulier entre les deux mesures.
(S A 1886)

APPENDICE LLL

SUR LA QUALITE DE LA PREUVE

Si l'examen du bien-fondé des motifs de congédiement nécessite l'appréciation de la gravité d'un acte, l'arbitre doit forcément donner des critères à sa démarche. Une faute se commet dans le concret, c'est-à dire, dans un milieu bien précis, caractérisé par des règles, une activité et une finalité propres. Celles-ci, jointes aux conditions particulières où l'acte s'est posé, composent un système de valeur en regard duquel il sera possible de juger le degré de gravité de l'acte. La difficulté vient de l'immense variabilité des normes, qui diffèrent de cas en cas et dont, pour cette raison même, l'application est déférée à l'arbitrage. (S A 0005)

Prétendant s'appuyer sur une attitude générale et un ensemble de déficiences à caractère continu, le présent non-engagement ne peut trouver sa justification si le dossier contredit formellement les allégations patronales. Il est souhaitable que le dossier d'état de service corrobore les motifs allégués. (S A 125)

Il faut que l'avertissement et la réprimande soient sur un sujet similaire. (S A 150)

La progression est inversée selon qu'on s'en remet à la preuve verbale faite à l'enquête ou au dossier d'état de service. L'une décrit une situation qui s'améliore, l'autre en montre une qui s'aggrave au fur et à mesure de l'écoulement de l'année.(S A 150)

Le prof a une réprimande écrite alors que trois autres professeurs ont eu des avertissements. (S A 150)

Le tribunal ne peut être lié par le jugement personnel des supérieurs du plaignant sur sa compétence pédagogique à moins d'admettre que la Commission scolaire puisse être en même temps juge et partie. (S A 162)

Preuve sur seulement deux visites en classe. (S A 162)

Faits trop vagues, trop généraux, les faits doivent être d'une gravité suffisante. (S A 162)

L'attitude d'un enseignant ne sera cause suffisante de ne pas le rengager que si cette attitude est telle qu'il est incapable de fonctionner dans son milieu ou compromet le fonctionnement de ceux qui l'entourent même s'il ne fait preuve de toute la maturité souhaitable. (S A 162)

Une réprimande doit être précédée d'un avertissement écrit sur un fait similaire si on veut la verser au dossier de l'enseignant. (S A 159 et 162)

La cohérence des rapports d'appréciation avec la preuve verbale faite à l'enquête et la diversité des manifestations d'indiscipline et de confusion rapportées par l'ensemble des témoins démontrent une continuité acceptable. (S A 178)

Une gradation doit exister dans les mesures disciplinaires. (S A 182)

Il n'est guère plausible que tant de témoins, dignes de foi, sans animosité apparente, aient pu tous à la même époque être aussi injustes avec le prof. (S A 182)

En contre-preuve, son témoignage n'a pas la même vigueur et clarté. Elle (la directrice) atténue plusieurs reproches déjà faits. Elle reconnaît la qualité de certains travaux, la difficulté d'évaluer un prof et la limite que lui imposent les exigences d'une supervision de 52 profs. (S A 214)

Les absences n'impressionnent pas quand les documents les justifient. (S A 214)

Témoin vindicatif qui colore l'appréciation d'une preuve et l'évaluation d'une compensation à établir. (S A 214)

Plaintes des parents à la direction, peu élaborées: on ne précise pas la nature des conversations échangées au-delà d'une insatisfaction générale. (S A 214)

Pour une coupure de salaire il faut élaborer une grille d'arguments sérieux. (S A 214)

Le témoin (conseillère pédagogique) n'a pas apporté une attention de tous les instants à la classe du prof. (S A 218)

En contre-interrogation on a tenté de réduire la portée du témoignage (de trois) élèves dissipés et souvent expulsés des cours. (S A 218)

Il appartient à la partie syndicale de démontrer en quoi les énoncés du rapport d'évaluation ont pu être illégaux ou discriminatoires. (S A 225)

Contestation d'une certaine partie d'un rapport d'évaluation dont le contenu ne comporte à sa face même aucun élément de nature disciplinaire. (S A 225)

Il est plus grave d'avoir une évaluation négative qu'une réprimande car elle ne s'efface pas. (S A 225)

Impossible d'identifier le nom d'un seul élève qui se serait plaint. (S A 230)

Absence de preuve prépondérante des motifs invoqués. (S A 249)

A l'honneur des rédacteurs, les rapports mentionnent honnêtement certains faits indiquant qu'à d'autres égards le prof s'acquittait correctement de sa tâche. (S A 308)

L'impact du premier rapport diminué par le silence du second. (S A 308

La rapport d'octobre mentionne une difficulté sérieuse. Celui de janvier n'en soulève aucune. Deux rapports en novembre, un autre en mars et en avril n'a pas observé de difficulté de cette nature notamment lors de la dernière visite... Rapports qui indiquent des déficiences mais d'autres illustrent sa compétence et sa qualité. L'ensemble des rapports fait présumer que la performance du prof s'améliora du début à la fin de l'année. (S A 508)

Les rapports n'articulent pas les reproches à l'endroit du prof, ils rapportent des faits constatés sur les lieux de travail dont on peut déduire les problèmes, voire les motifs de grief. (S A 508)

Aucune preuve ne contredit le témoignage de la direction. (S A 609)

Le prof a reçu des avertissements pour ses retards mais il n'avait pas de cours à ces périodes. (S A 859)

Rapports d'évaluation insuffisants mais corroborés par des témoins. (S A 859)

Le système d'évaluation est trop subjectif et il n'y a pas assez de rencontres avant l'expédition du rapport dont le but est pédagogique et non disciplinaire. (S A 859)

Les trois étudiants témoins n'avaient aucune discipline, assiduité faible. Ces élèves fumaient, jouaient aux cartes, se parlaient entre eux, sortaient et venaient presqu'à chaque cours. Les jeunes étaient indisciplinés mais le juge leur accorda bonne foi. (S A 859)

S'aventurer à apprécier des caractéristiques de la personnalité d'un individu est périlleux. (S A 1886)

Un élève ne se souvenait pas de l'intervention de la direction, l'autre se souvenait nébuleusement d'une seule intervention mais n'a pu indiquer lequel des membres de la direction est intervenu. (S A 1825)

APPENDICE MMM

9,13 SUR LA COMPETENCE

La réussite des élèves aux examens finals est un critère de la compétence d'un enseignant. (S A 000)

Le maintien de la discipline en classe est une question reliée à la compétence de l'instituteur et à la façon dont il s'acquitte de sa tâche dans la préparation et la présentation de ses cours. (S A 125)

Les reproches suite aux deux visites du directeur participent plus de la nature d'un jugement personnel que de la nature de faits précis et d'objectifs à partir desquels le tribunal pourrait raisonnablement conclure à l'incompétence pédagogique. (S A 162)

L'incompétence pédagogique doit être prouvée par l'établissement de faits précis, concrets et concordants qui permettent au tribunal d'apprécier par lui-même la compétence d'un enseignant. (S A 162)

L'incompétence pédagogique - incapacité de susciter chez des élèves quelque intérêt que ce soit pour ses cours et un travail en équipe productif. (S A 218)

Incompétence: connaissance et appréciation insuffisante des principes et des méthodes d'enseignement. (S A 249)

Incompétence: manque d'imagination, de créativité et d'initiative dans la préparation et l'organisation de l'enseignement. (S A 249)

Incompétence: difficulté du prof à travailler en équipe tant avec des élèves qu'avec les autres profs. (S A 1886)

Incompétence: propos et gestes qui révèlent, compte-tenu du contexte où ils sont tenus ou posés, un manque évident de jugement. (S A 1886)

APPENDICE NNN

9,11 SUR LES INTERVENTIONS DE PARENTS ET D'ELEVES

Les élèves craignent pour leur année scolaires... De vingt à vingt-cinq élèves ont demandé à être changées de classe, seulement quatre ou cinq demandes furent agrées. (S A 150)

Plaintes de douze à quinze parents... Le prof nie avoir reçu des plaintes des parents, ceux-ci signalent les travaux et personne ne lui a fait de plaintes. (S A 150)

Les parents se seraient plaints des difficultés de leur enfant et du fait que les enfants jouaient plus qu'ils ne travaillaient dans la classe du prof. (S A 265)

Des parents font part des inquiétudes qu'ils entretiennent au sujet du succès de leur enfant... et au sujet du climat qui prévaut dans la classe. Lors de cette soirée, le prof, quoique invité, était absent. (S A 265)

APPENDICE QQQ

9,12 SUR DES TEMOINS

Témoin pondéré, digne de foi. (S A 182)

Deux jeunes (témoins) dont la crédibilité ne peut faire l'ombre d'un doute. (S A 218)

La surveillante de baignade témoigne. (S A 609)

BIBLIOGRAPHIE

L. W. Anderson et L. A. Van Dyke, Secondary School Administration, Houghton Mifflin Co., Boston.

Laurent Bélanger, Gestion des ressources humaines, Gaëtan Morin et associés, Chicoutimi, Mai 1980.

Gilles Boudreault, Stratégies de motivation de l'étudiant, M E Q, Direction des politiques et plans, Mai 1980.

Anthony Burton, The horn and the beanstalk, Holt, Rinehart and Winston of Canada, Toronto, 1972.

N. B. Castetter, The personnel function in educationnal administration, Mac Millan Publishing Co., N. Y. 1976.

Arthur W. Combs, The personal approach to good teaching, "Educational Leadership", Mars 1964.

Conseil supérieur de l'éducation, L'activité pédagogique, rapport annuel 1981-1982, Québec.

Charles Doty et Orest Cap, Evaluation d'habiletés professionnelles dans la formation des enseignants, A C F P, 1971.

N. Faust, Discipline and the classroom teacher, Kennikat Press, Port Washington, 1977.

N.L. Gage, Teacher effectiveness and teacher education, Pacific Book Publisher, Palo Alto Cal., 1972.

J. Gall, Systemantics, Pocket books, N. Y. 1978.

A. T. Jersild, When teachers face themselves, Columbia University, N. Y. 1955.

Vernon F. Jones, School Disciline problems, "Principal", Septembre 1981.

Rolland R. Jones Sr., Sorry partner, but your suspension is here at school, "Principal", Mai 1983.

Charles W. Knudsen, Evaluation and improvement of teaching, (in secondary school), Doubleday, Garden City, 1932.

Paul Larin, Le rôle du principal d'école au Québec, La Fédération des Principaux du Québec, Montréal, Mars 1977.

C. A. Lutzow, Teacher Burnout - Epidemic or Alibi? "Principal", Novembre 1982.

A. et M. Marinaccio, Human relations and cooperative planning in education and management, Kendall-Hunt, Iowa 1978.

M E Q, Les enseignantes et enseignants du Québec, 1981.

M E Q, L'évaluation institutionnelle, 1980-1981.

M E Q, Politique d'évaluation pédagogique, Février 1981.

M E Q, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Vie Pédagogique, Avril 1980.

M E Q, Faites votre évaluation, Vie Pédagogique, Octobre 1979.

R. L. Mosher et D. E. Purpel, Supervision, the reluctant profession, Houghton Mifflin Co., Boston 1972.

Marcel Postic, Observation et formation des enseignants, Presses universitaires françaises, Paris 1977.

Jean-Marie Rainville, Les relations du travail chez les enseignants, Ecole des relations industrielles, Montréal 1977.

W. H. Roe et T. L. Drake, The Principalship. Mac Millan Publishing Co., N. Y. 1977.

Ray H. Simpson, Teacher Self-Evaluation, Mac Millan Co., Toronto, 1969.

E. Stoops et R. Johnson, Elementary School Administration,
Mc Graw Hill Co., N. Y. 1967.

Jeanne Tremblay, Evaluation d'habiletés de l'acte d'enseigner
en classe professionnelle et le système d'analyse
de l'interaction de Flanders, U Q T R, Chicoutimi 1971.

Staten W. Webster, Discipline in the classroom,
Chandler Publishing Co., San Francisco 1968.

L. W. Anderson et L. A. Van Dyke, Secondary School Administration,
Houghton Mifflin Co., Boston 1977.

X0025549 3

DATE DE RETOUR

[illegible] MAY 10 [illegible]			

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION